

Universidade da Maia

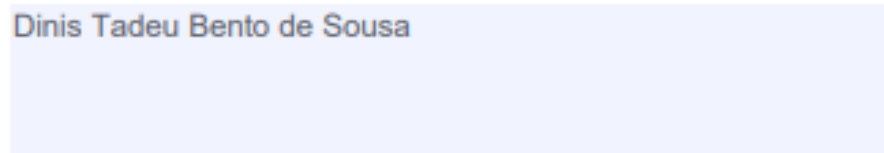
Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



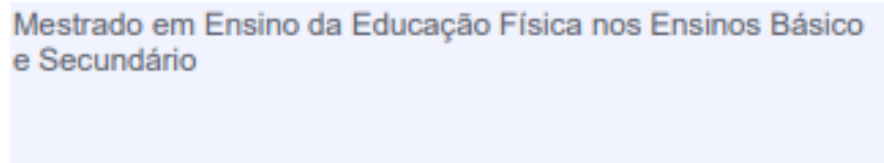
Relatório da Prática de Ensino Supervisionada



Dinis Tadeu Bento de Sousa

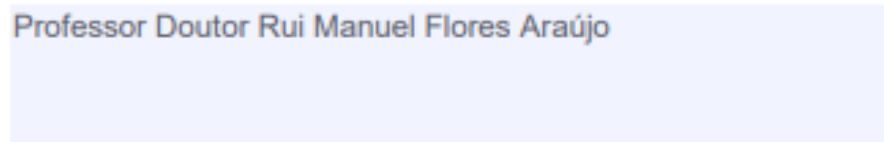


Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo



Dinis Tadeu Bento de Sousa

N.º 36875

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo – Universidade da Maia e orientação do Professor Nuno Pereira – Colégio Novo da Maia.

outubro, 2024

Sousa, D. (2023). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Ensino e Aprendizagem, Educação Física e Estudante-Estagário

Dedicatória

Quero dedicar a realização deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, em primeiro lugar, aos meus pais, Vasco e Susana, que sempre estiveram ao meu lado, por me apoiarem, por todo o amor, carinho e ensinamentos. Valores e princípios transmitidos que contribuíram para a formação da pessoa que sou hoje. Sem eles nada era possível.

À minha tia Aurora, pelo amor incondicional que sempre demonstrou, pela disponibilidade e predisposição para me proteger e ajudar em qualquer momento da minha vida.

Ao meu avô Mamede, que, infelizmente, já não poderá vivenciar, por todos os esforços que realizou, contribuindo para a minha saúde e felicidade.

A todos, o meu sincero obrigado!

AGRADECIMENTOS

Porque o alcançar deste sonho não se restringe às pessoas a quem dediquei este trabalho, quero agradecer a muitos outros que fizeram parte deste longo e aliciente caminho, e que, de certa forma, contribuíram para o conseguir atingir:

À Universidade da Maia, pela oportunidade de crescimento académico e profissional, pelo ambiente acolhedor e pela excelência no ensino, expresso a minha gratidão. Obrigado por me proporcionar os melhores anos da minha vida.

E porque a excelência só se alcança trabalhando com os de excelência, deixo aqui a minha palavra de agradecimento ao Supervisor, Rui Araújo, pela orientação sábia, pelos desafios estimulantes e pela inspiração constante. Conseguiu transmitir-me valores de que para sermos mais um, existem muitos, daí a provocação e o fazer pensar constantes. Era visível que era um professor diferente, capaz de cativar os alunos, ensinar para lá da aula. Serei eternamente grato por todas as aprendizagens e ensinamentos transmitidos.

Ao Colégio Novo da Maia e a toda a sua comunidade, pela receção calorosa, pela colaboração em todas as etapas da prática de ensino supervisionada e pelas experiências valiosas proporcionadas, o meu mais sincero agradecimento. Vocês tornaram possível a vivência de momentos inesquecíveis e a construção de aprendizados duradouros.

Não podia deixar, também, de agradecer reconhecidamente a uma pessoa muito importante neste trajeto, o meu Orientador, Nuno Pereira, pela orientação experiente, pela paciência infinita e pelo incentivo contínuo. O teu apoio incondicional e conhecimento foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Obrigado pela “liberdade” de experimentação, pelo exemplo de trabalho, dedicação e amor pela profissão. Obrigado por me fazeres sentir em casa desde o primeiro até ao último dia.

Queria também agradecer aos meus alunos, em especial à turma do 12.º ano. Obrigado por me respeitarem a todo o momento, obrigado por todo o apoio durante o ano e pela vossa dedicação. Obrigado por cada momento compartilhado, por cada desafio superado e por todas as lições de vida que me proporcionaram. Vocês são o motivo pelo qual escolhi ser professor e, por isso, serei eternamente grato. São, sem dúvida, muito especiais e desejo-vos o maior sucesso na vida. Sempre ouvi dizer que os primeiros não se esquecem, pelo que serão sempre lembrados como os meus primeiros alunos.

Aos meus colegas da prática de ensino supervisionada, José e Sara, que compartilharam comigo desafios, conquistas e todas as aprendizagens, neste ano espetacular, o meu mais sincero

agradecimento. Juntos, enfrentamos os obstáculos e crescemos profissionalmente, deixando uma marca indelével na minha jornada.

Aos meus amigos de longa data e de faculdade que compartilharam comigo risos, choros e inúmeras memórias, obrigado por todos os momentos partilhados, por todas as vivências, brincadeiras e parvoíces. Sem dúvida que levo comigo amizades para a vida.

Aos restantes familiares que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo amor, apoio e encorajamento em todos os momentos, expresso a minha mais profunda gratidão.

Resumo

Este documento relata a minha experiência da Prática de Ensino Supervisionada vivenciada neste ano letivo, como estudante-estagiário, no âmbito da conclusão do 2.º ano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Maia. A Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivo colocar em contexto real todos os conhecimentos aprendidos ao longo dos cinco anos de estudo. No meu caso, foi realizada no Colégio Novo da Maia, sob a supervisão do Professor Rui Araújo e da orientação do Professor Nuno Pereira. O contexto de prática pedagógica em contexto real de ensino foi vivenciado em diferentes ciclos de ensino, nomeadamente numa turma de 5.º ano (turma partilhada) e numa de 12.º ano (turma residente). Paralelamente, foram lecionadas algumas aulas de substituição ao 6.º, 7.º, 8.º, 10.º e 11.º anos. A acrescentar, foram observadas as aulas de uma turma do 11.º ano e de uma do 12.º ano, atribuídas aos restantes membros do Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada. Para finalizar, foi ainda experienciada a Atividade Extracurricular de Atletismo. Este documento subdivide-se nas três grandes áreas do desempenho: organização e gestão do ensino e aprendizagem; participação na escola e as relações com a comunidade e desenvolvimento profissional. Todas estas áreas estão subdivididas em grandes capítulos e subcapítulos, nos quais relato as diferentes experiências vividas ao longo do ano e a forma como estas determinaram quem sou e quem poderei ser enquanto pessoa e profissional de Educação Física.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Ensino e Aprendizagem, Educação Física e Estudante-Estagiário

Abstract

This document reports my Supervised Teaching Practice experience this academic year as a pre-service teacher and as part of the conclusion to my 2nd year of studies, regarding the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the University of Maia. Supervised Teaching Practice aims to put all the knowledge learned over the last 5 years into a real-life context. In my case it was carried out at Colégio Novo da Maia under the supervision of Professor Rui Araújo and the guidance of Professor Nuno Pereira. The pedagogical practice in a real teaching context took place in different grades of education. Namely in a 5th grade class (shared class) and a 12th grade class (resident class). At the same time, some substitute classes were taught to 6th graders, 7th graders, 8th graders, 10th graders and 11th graders. In addition, the classes of an 11th grade class and a 12th grade class assigned to other colleagues of this supervised teaching practice were also observed. Finally, I experienced the Extracurricular Track and Field Activity. This document is subdivided into three main areas of performance: 1. Organization and management of teaching and learning. 2. Participation in school and community relations, and 3. Professional development. All these areas are subdivided into large chapters and subchapters in which I report the different experiences I've had throughout the year, how they have determined who I am, who I can be as a person and as a Physical Education professional.

Key words: Supervised Teaching Practice, Teaching and Learning, Physical Education and Pre-Service Teacher

Índice Geral

Resumo	vii
Abstract	viii
Lista de Abreviaturas	x
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	2
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.2. Expectativas iniciais	4
3. Enquadramento institucional	7
3.1. A importância da Prática de Ensino Supervisionada	7
3.2. A Prática de Ensino Supervisionada na Universidade da Maia	7
3.3. A escola cooperante: lugar de prática.....	9
3.3.1. Caracterização das turmas.....	11
3.4. Caracterização do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada	12
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	16
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	16
4.1.1. Conceção de ensino	16
4.1.2. Planeamento	27
4.1.3. Realização.....	30
4.1.4. Avaliação	34
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	37
5.1. Atividades realizadas.....	37
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação ...	42
5.3. Socialização profissional e institucional.....	43
5.4. A Componente ético-profissional	45
6. Desenvolvimento profissional	47
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	47
7. Reflexões finais	50
8. Referências bibliográficas	51

Lista de Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

AF- Avaliação Formativa

AS- Avaliação Sumativa

CNM- Colégio Novo da Maia

CT- Conselho de Turma

DE- Desporto Escolar

EC- Escola Cooperante

EE- Estudantes-Estagiários

EF- Educação Física

JO- Jogos Olímpicos

MAC- Modelo da Aprendizagem Cooperativa

MAPJ- Modelo da Abordagem Progressiva ao Jogo

MED- Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS- Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

MID- Modelo de Instrução Direta

NPES- Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC- Orientador Cooperante

PEA- Processo de Ensino e Aprendizagem

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RPES- Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV- Supervisor

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade Didática

UMAIA- Universidade da Maia

1. Introdução

Este relatório documenta o percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia (UMAIA). Esta jornada marca, não apenas a conclusão da minha formação académica como mestre em Ensino da Educação Física (EF), mas, também, o início de uma nova fase como professor de EF.

Foi no Colégio Novo da Maia (CNM) que se realizou a minha PES, sendo este um elemento crucial para a minha trajetória nesta experiência. Além disso, integrei um núcleo de prática de ensino supervisionada (NPES) composto por mais dois elementos, cuja contribuição também se revelou fundamental. Nesta caminhada devo, também, constatar o papel indispensável do meu Orientador cooperante (OC), da escola cooperante (EC), e do meu Supervisor (SV), da UMAIA, responsáveis, e muito, pelo meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Com a elaboração deste documento, pretendo expressar aquilo que foram as minhas experiências no ensino da EF, os aspetos mais importantes na PES, todo o conhecimento adquirido, as dificuldades encontradas e a forma como as procurei ultrapassar, contribuindo, assim, para o moldar da minha identidade profissional.

O relatório está dividido em vários capítulos e subcapítulos: (1) Introdução, que fornece uma visão abrangente do trabalho, destacando os principais tópicos e secções que serão abordados ao longo do documento; (2) Enquadramento pessoal e profissional, em que dou a conhecer o meu percurso e as minhas expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, abordando a importância da PES, da universidade, da escola cooperante e do NPES; (4) Prática profissional, na qual realizo uma perspetiva reflexiva, revelando as minhas atuações ao nível do planeamento, dos modelos de ensino, na intervenção pedagógica e na avaliação, as estratégias utilizadas no decorrer deste processo e as adaptações necessárias para o meu aprimoramento; (5) Participação na escola e relação com a comunidade, nomeadamente, nas atividades realizadas no ano letivo e as aprendizagens retiradas das mesmas; a socialização profissional e a componente ético-profissional; (6) Desenvolvimento profissional, um relato do meu desenvolvimento, num processo evolutivo; (7) Reflexões finais, realizando uma autoanálise sobre a minha experiência e desempenho, relacionando o que é o presente e o que será o futuro.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

O meu nome é Dinis, nasci a 15 de agosto de 2001, na cidade do Porto, Portugal. Apesar de ser portuense, sempre vivi na cidade da Maia. Sou filho de dois professores de EF e, por isso, querendo ou não, ambos influenciaram a minha educação pela valorização da prática desportiva. Tinha eu poucos anos de idade e, obviamente não podendo ficar em casa sozinho, lá ia com a minha mãe para a escola (a qual, anos mais tarde, viria a frequentar). Devo dizer que foi aqui que parte do meu desenvolvimento se realizou, pelo que tal experiência interveio, de forma saudável, nesse desenvolvimento. Ao contrário dos dias de hoje, em que as crianças crescem em torno das tecnologias, foi com muita sorte que cresci, felizmente, num ambiente onde os meus dias eram passados a brincar, correr, saltar e a jogar até não poder mais.

No que diz respeito ao Desporto, foi desde muito cedo, e com o incentivo dos meus pais, que tive o primeiro contacto com o desporto federado. Com apenas três anos dei os primeiros passos na Ginástica e, no ano seguinte, fui para o Futebol, mais concretamente para a Escola de Futebol Hernâni Gonçalves, modalidade que se revelou ser a minha paixão. Foi, aliás, nesta modalidade que tive o primeiro contacto com as amizades do Desporto, bem como as primeiras vivências em treinos e jogos. Por volta dos 12 anos de idade, dei um passo significativo ao ingressar na competição de Futebol, o que marcou o início de experiências que moldaram profundamente a minha vida e os meus valores. Nessa altura, comecei a vivenciar tudo o que o Desporto tinha para oferecer, desde o compromisso, a resiliência, a superação, o espírito de equipa, as alegrias das vitórias, até às lições valiosas aprendidas nas derrotas. Durante todos estes anos foram vários os momentos marcantes ao nível desportivo, destacando a subida de divisão com duas das equipas que representei, uma experiência que me trouxe bastantes alegrias e orgulho.

Com o meu primeiro clube participei num torneio em França e, no ano seguinte, fui convocado para a seleção do meu distrito, a seleção do Porto. Estas experiências permitiram-me explorar novos horizontes e ambientes desportivos. Contudo, a segunda experiência apresenta um carácter especial, na medida em que foi uma recompensa pelo meu trabalho árduo, mais concretamente, pelos sacrifícios e pelo compromisso com o mundo do Desporto.

No que toca à escola, durante o 2.º e o 3.º ciclo, realizei o meu percurso na Escola Básica 2/3 Maria Manuela de Sá e na Escola Secundária Abel Salazar, ambas situadas no concelho de Matosinhos, distrito do Porto. Era, frequentemente, descrito como um estudante com bastante potencial, ocasionalmente distraído, que não gostava de estudar, e, por isso, razoável. Esta era

a imagem que os professores transmitiam aos meus pais. Apesar dessas observações, mantive um desempenho escolar consistente, alcançando sempre os objetivos estabelecidos. Não obstante, lembro-me perfeitamente que EF era a minha disciplina favorita e, conseqüentemente, o momento do dia pelo qual eu mais esperava. No 4.º ano, tive a minha primeira participação em atividades escolares, mais especificamente no Corta-Mato, ganhando a primeira medalha.

Além das modalidades abordadas nas aulas, no 5.º ano iniciei o meu trajeto no Desporto Escolar (DE), mais concretamente na modalidade de Ténis de Mesa, que me acompanhou até ao final do 3.º ciclo. Além de ter adorado a modalidade, como aconteceu com a maior parte das outras, apresentava bons desempenhos. Apesar de ser o único aluno do 5.º ano a competir contra alunos mais velhos, tinha bastante sucesso, pelo que comecei a competir em diversos torneios inter-escolas. Efetivamente, consegui ir ao pódio muitas vezes, embora sem ultrapassar o 3.º lugar, pelo facto de competir com atletas federados. Aquando da minha chegada ao 8.º ano, os docentes de EF questionaram-me relativamente à minha vontade de representar a escola no inter-escolas do DE em Badminton. Aceitei o repto e terminei no pódio. Todas estas experiências desportivas contribuíram para moldar e fortalecer a minha paixão pelo Desporto, bem como para alcançar o patamar em que me encontro hoje, como docente de EF.

Durante anos, estive imerso num ambiente familiar, tanto na escola quanto no clube. Mas eis que chegou o momento da mudança. Ao ingressar no ensino secundário, transferi-me para o Colégio Externato Ribadouro, situado no Marquês, no Porto, tendo optado pela área de ciência e tecnologia. Essa mudança marcou o início de um novo capítulo na minha educação. Coincidindo com essa transição, troquei de clube pela primeira vez, passando a representar o União Nogueirense Futebol Clube, localizado na região da Maia. A minha vida tomou, porém, um rumo inesperado e foi durante esses três anos que descobri a direção que desejava seguir.

Ao mudar de escola e de clube, o que, para mim, nunca tinha sido problema, passou a ser. Nunca me tinha preocupado com a minha integração, nem em criar amizades e vivenciar novas experiências. Mas a partir daqui tudo mudou. Efetivamente, estes três anos foram os piores da minha vida. Na altura não me identifiquei nada com o colégio. Apesar de ter criado um grupo de amigos, poucos, mas que ainda hoje conservo, na maior parte do tempo não me sentia bem, sobretudo por terem sido anos muito exigentes. Não gostava do que estudava, não me identificava com a maior parte das disciplinas e foi aqui que a EF teve um papel fundamental. Durante estes anos, a EF foi o meu escape, pois era o único período em que me sentia bem dentro do colégio. Parecia que conseguia esquecer tudo, enquanto estava na aula de EF. Foi aqui que decidi que era esta área que queria para o resto da minha vida, pois era a que me fazia realmente feliz. Em paralelo, no Futebol, também não me adaptei ao novo clube, o que se

refletia no meu desempenho em campo. Foram anos muito difíceis, e infelizes. Mas foram, talvez, os impulsionadores da próxima etapa.

Com a conclusão do ensino secundário, candidatei-me a diversas universidades em diferentes regiões do país, tendo como único objetivo ingressar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Para mim, essa era, na altura, a opção mais desejada e adequada. No entanto, fui admitido apenas na Universidade da Beira Interior, o que representou uma das maiores deceções que enfrentei até então. Mas, como diz o ditado, “nada acontece por acaso”. Apesar da frustração inicial, os meus pais, cientes do meu desejo, disponibilizaram-se para custear os gastos associados à minha educação superior, o que resultou na minha matrícula na UMAIA. Desta forma, iniciei o meu percurso universitário, dando continuidade aos meus objetivos académicos, tendo entrado na UMAIA com a ideia de que no segundo ano poderia transferir-me para a Universidade do Porto. O primeiro ano foi tão positivo que o que inicialmente era uma mera opção, de imediato deixou de o ser. Apesar de poder pedir transferência e a probabilidade de a conseguir ser elevada, os meus desejos agora eram outros. Queria permanecer na UMAIA, instituição que me devolveu a alegria, me deu amizades incríveis, e com elas as memórias e as vivências para mais tarde recordar. Todo o meu percurso nesta universidade foi espetacular. Ao contrário do que vivenciei no secundário, aqui posso afirmar, com muito orgulho, que foram os melhores anos da minha vida; tudo fazia sentido. Assim, na abordagem às matérias, tanto práticas como teóricas, passei de ser um aluno razoável para um aluno interessado e que gostava de estudar, o que se refletiu nas minhas classificações.

Após três anos de muitas aprendizagens e desafios, estava certo de que queria continuar a estudar e que a vertente de ensino da EF era a desejada. Mais uma vez, com o apoio dos meus pais, candidatei-me ao MEEFEBS.

2.2.Expectativas iniciais

Ter expectativas é ter sonhos e esperanças! O ano da PES era, sem dúvida, o que mais mexia comigo em todos os sentidos. É um ano de transição, esse em que passamos do lugar de estudante, onde estivemos até aí, para o de professor. Passamos toda a vida a estudar e, de repente, estamos no papel oposto: a lecionar.

A transição de aluno para professor e, conseqüentemente, a maior responsabilidade inerente a este cargo, foi algo que me assustou bastante. Passar da teoria para a prática suscitou várias dúvidas em mim. Será que vou conseguir deixar uma marca nos alunos? Será que vou conseguir mantê-los motivados nas minhas aulas? Será que vou conseguir fazer com que queiram ir para a aula de EF? Será que me vão respeitar? Entre tantas outras, foram estas as

inquietações e dúvidas que me assolaram. Em face destas questões, dividi as minhas expectativas em duas categorias: expectativas extrínsecas, que abordam fatores relacionados com os alunos, com a comunidade e com a profissão docente; e expectativas intrínsecas, que se referem à minha atividade como pessoa e profissional que ambiciono ser.

Como o aluno é o centro do processo, a maior parte das minhas expectativas centravam-se em volta deles. Tinha como objetivo principal conseguir dar aos meus alunos aquilo que a EF me deu. Transmitir-lhes a importância da disciplina, comigo como interveniente e facilitador desse processo. Pretendia, antes de tudo o mais, oferecer boas experiências e vivências que marcassem os meus alunos, não só ao nível escolar como também pessoal. De tal modo que, posteriormente, também eles ingressassem num clube ou praticassem, de forma independente, algum desporto. Expectava, também, conseguir mantê-los motivados nas aulas de EF, utilizando estratégias criativas e inovadoras. Queria criar laços com todos, ensinar-lhes e dar-lhes o meu melhor, assim como receber o melhor deles. Temia, no entanto, não ser capaz de o fazer, de não identificar as suas fragilidades e não conseguir arranjar estratégias e soluções para as ultrapassar e eliminar. Queria ser capaz de reajustar a tarefa quando algo não corresse como esperado. Gostava também de conseguir captar a atenção deles e melhorar a comunicação e interação com os alunos. Estando a primeira vez em contacto com a realidade escolar, o meu objetivo era ir ganhando experiência e à-vontade.

Ao nível pessoal, objetivava continuar a aprender e aprofundar os meus conhecimentos em todas as áreas de desempenho. De forma a combater todas as dúvidas existentes dentro de mim, tinha como objetivo aplicar todo o conhecimento apreendido ao longo destes anos, mais concretamente no 1.º ano de mestrado, para tirar o máximo proveito dos meus alunos nos vários domínios da disciplina de EF, nomeadamente ao nível motor, cognitivo e socioafetivo.

Era também importante, para mim, criar relações com toda a comunidade escolar, participar na maior parte de eventos e atividades possível, dar o melhor de mim e disponibilizando-me no que fosse preciso. Marcar a diferença não só dentro de aula (nos alunos), mas igualmente fora dela (na escola).

O facto de ter conseguido ser colocado na minha primeira opção, o CNM, sem querer diminuir outras instituições de ensino, despertou-me um sentido de responsabilidade acrescido. Sabia que estava a integrar uma das melhores e mais classificadas escolas ao nível nacional. Por isso, a responsabilidade, a dedicação e o rigor não poderiam faltar em algum momento.

Independentemente destas preocupações, tinha confiança de que o meu NPES, o OC e o SV seriam elementos cruciais para superar todas as minhas dificuldades com eficácia e confiança. Estava ciente de que, ao longo do processo, haveria momentos desafiadores e

possíveis erros, mas sabia, claramente, que essas experiências seriam oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Se, por um lado, existiam medos e receios, por outro existia muita vontade, determinação, curiosidade e motivação, sentindo-me preparado para enfrentar o desafio e compreender a realidade da profissão docente.

3. Enquadramento institucional

3.1.A importância da Prática de Ensino Supervisionada

A PES é uma componente essencial na formação inicial dos professores, desempenhando um papel crucial na construção da identidade profissional (Batista et al., 2014; Forbes & Davis, 2007; Jurasaitė-Harbison, 2005; Luehmann, 2007), bem como na transição entre a formação e a profissão e de aproximação entre a teoria e a prática (Queirós, 2014). Por exemplo no meu caso foi extremamente importante as minhas turmas para que eu pudesse aplicar os conhecimentos do primeiro ano relativamente aos modelos de ensino e refletir sobre elas e isto foi extremamente importante para a construção da minha identidade profissional tal como refere Batista et al. (2014). Esta experiência prática é fundamental para consolidar o conhecimento teórico e desenvolver habilidades pedagógicas que são essenciais para a eficácia no ensino (Batista et al., 2014). Ademais, proporciona um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os estudantes-estagiários (EE) podem interagir com professores com mais anos de carreira e experiência, perceber o que funciona melhor e o que funciona menos bem, assim como refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a experimentação na ação (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2007; Vieira, 1993, 2014). Com efeito, a interação com outros profissionais da educação durante a minha PES enriqueceu o meu conhecimento sobre diferentes abordagens e metodologias de ensino, ampliando as minhas perspetivas e práticas pedagógicas tal como refere Forbes e Davis (2007) e Jurasaitė-Harbison (2005).

Adicionalmente, é de salientar que a supervisão durante a PES é um elemento imprescindível, proporcionando aos futuros docentes um apoio contínuo e especializado. De facto, a PES permite que os EE experimentem diferentes estratégias de ensino, ajustando-se às necessidades e contextos específicos dos seus alunos, daí mostrar-se vital para o desenvolvimento de um ensino adaptativo e responsivo, essencial para a eficácia pedagógica. Portanto, a PES é indispensável na formação de professores, pois promove a aplicação prática do conhecimento teórico, facilita a imersão na cultura escolar e apoia o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida. Este processo não só prepara os futuros professores para os desafios da profissão, como também contribui para a melhoria contínua das suas práticas pedagógicas e para a construção de uma educação de qualidade.

3.2.A Prática de Ensino Supervisionada na Universidade da Maia

Durante o primeiro ano do mestrado experimentei um notável avanço no meu percurso académico, marcado por uma significativa evolução como estudante. Nesse período, vivenciei

uma transformação profunda na minha abordagem cognitiva e comportamental, em grande parte devido à qualidade dos professores que tive. Ademais, aprofundei os meus conhecimentos sobre diversas modalidades desportivas, modelos de ensino e outros temas relevantes para o ano da PES. Ao refletir sobre este percurso, sinto um profundo orgulho por toda a trajetória percorrida. Foram anos de dedicação e esforço, marcados por uma intensa colaboração com diversas pessoas, em especial os professores, que foram fundamentais para a minha formação e que me incentivaram a seguir a carreira docente e a olhar para o ensino de outra forma.

Em Portugal, a PES é regulamentada pelo Decreto-lei nº 23/2024 de 19 de março que se reporta às condições necessárias para obter habilitação profissional para a docência – para a docência no ensino básico e secundário é fundamental concluir um curso de 2º ciclo (grau de Mestre) numa área específica de docência, com a duração de quatro semestres (equivalente a 120 unidades de crédito do Sistema Europeu – ECTS).

A PES na UMAIA é concretizada no 2º ano do MEEFEBS, no decurso de um letivo completo, durante o qual os EE aplicam os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica. Esta fase é caracterizada pelo início da prática profissional em contexto real de atuação, marcando o término do ciclo de estudos e o início da carreira profissional de docente.

Para alcançar este patamar, e atuar com qualidade e segurança, foi crucial todo o percurso formativo, desde a licenciatura até ao mestrado. Na licenciatura, a aprendizagem foi mais abrangente e geral, mas muito importante nas diversas áreas, o que nos proporcionou inúmeras experiências, enquanto no mestrado se tornou mais específica e direcionada para a área de ensino. Destacam-se as Unidades Curriculares (UC) de Didática dos Desportos e Prática Pedagógica, que proporcionaram um aprofundamento das modalidades adaptadas ao contexto de ensino, bem como a aprendizagem de modelos de ensino, as suas aplicações na prática e posteriormente a sua reflexão. A UC de Avaliação e Profissionalidade docente também desempenharam um papel relevante. Mesmo não sendo diretamente relacionadas com a prática de ensino, contribuíram para a preparação deste ano.

É, então, no terceiro e quarto semestres que os EE realizam a sua PES. Esta consiste na Prática Pedagógica em contexto real de ensino e na elaboração do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) que é defendido perante um júri em provas públicas.

Durante a PES, além dos EE, existem outros intervenientes essenciais, como a própria UMAIA, a EC, a Equipa de Supervisão e o OC. A EC deve estar afiliada à instituição formadora e o OC deve possuir vasta experiência na área para orientar o NPES, composto por dois a quatro estudantes. O SV, designado pela universidade, é responsável por coordenar a supervisão com o OC e guiar os EE na elaboração do RPES. Ao longo do ano letivo, os estudantes realizam um

relatório, no qual descrevem todas as experiências vividas durante a PES, refletindo sobre as competências desenvolvidas e aperfeiçoadas. Este relatório marca a conclusão da PES e do MEEFEBS.

3.3.A escola cooperante: lugar de prática

Com a chegada do ano da PES, era necessário escolher uma escola para a sua realização. Com a existência de 35 EC, em teoria a escolha não iria ser fácil. Contudo, já tinha uma em mente e apenas uma, o CNM, onde, felizmente, tive a honra de conseguir ser colocado.

O CNM¹ é um estabelecimento de ensino particular, situado no Concelho da Maia, freguesia de Milheirós, a funcionar desde o ano 2001. Iniciou a sua atividade apenas com 27 crianças alocadas à creche e ao pré-escolar. Entre os anos 2002 e 2008, o colégio deu início ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos, tendo adquirido, em 2010, autonomia pedagógica, fruto da sua capacidade de gestão educativa e organizacional. Foi no ano seguinte, em 2011, que deu início ao ensino secundário com as quatro áreas dos cursos científico-humanísticos do 10.º ano, contando, atualmente, com mais de 1200 alunos e com o desejo de crescer cada vez mais. Em 2023, ficou classificada no ranking das melhores escolas na 16.º posição, o que demonstra o seu valor.

O CNM é um colégio que visa um ensino inovador, visionário e inclusivo, onde as crianças, jovens docentes e não docentes podem viver numa verdadeira comunidade de aprendizagem, desenvolverem os seus talentos e serem felizes. Rege-se pelo lema: “qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor”; e por alguns dos valores educacionais para a formação de sujeitos autónomos, responsáveis, ativos e interventivos numa sociedade democrática, onde a educação se torna cada vez mais urgente e essencial em torno de valores como: Responsabilidade; Liberdade; Solidariedade; Excelência; Empreendedorismo; Inovação; Confiança; Superação; Paixão; e Compromisso.

É uma instituição inovadora, possuidora de vários projetos que abrangem as diversas áreas de ensino. Os projetos A+ e B.U+ do CNM visam oferecer uma abordagem educativa inovadora e holística para os alunos. O Projeto A+ foca-se na aprendizagem interdisciplinar e no desenvolvimento de competências transversais, enquanto o Projeto B.U+ visa promover o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, incorporando programas de competências socioemocionais e educação contemplativa. Além disso, o colégio oferece o programa

¹ Projeto Educativo Colégio Novo da Maia – [Projeto Educativo | Colégio Novo da Maia \(colegionovodamaia.pt\)](http://ProjetoEducativo|ColégioNovodaMaia(colegionovodamaia.pt))

“Diploma Dual/High School Diploma”, que permite aos alunos obter uma dupla certificação portuguesa e norte-americana, ampliando as suas oportunidades educacionais.

Reforçando as características da cidade em que está inserida, denominada cidade do desporto em 2014, nomeadamente no que diz respeito aos espaços verdes, percursos pedestres, uma área desportiva extensa, o CNM² está implantado num terreno com cerca de 14.000m², dos quais 10.000m² são zonas exteriores destinadas a jardins e equipamentos desportivos e de lazer. Outra das características desta instituição é ser constituída por três polos interligados entre si, cada um destinado maioritariamente a cada ciclo: o polo 1, destinado às valências da creche e pré-escolar, possui também uma larga quantidade de salas para diversas atividades lúdicas, zona dos berçários, uma cantina e secretaria; o polo 2, reservado ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos, com um pavilhão, salas de aula, gabinete da direção e serviços sociais e administrativos; e o polo 3, onde funciona o ensino secundário, que também possui uma zona dos serviços sociais e administrativos, uma cantina, salas de aula e laboratórios de química, um pavilhão gimnodesportivo e a tesouraria.

Em cada um dos polos, para as aulas de EF, as características dos espaços são diferentes. No polo 1, encontramos uma sala em volta de espelhos e o espaço é reduzido. No polo 2, onde lecionei a maior parte das aulas à minha turma do 5.º ano, o pavilhão é mais pequeno do que o do polo 3, onde lecionei as aulas à minha turma de 12.º, que é o que se caracteriza com maiores dimensões. Nestes dois últimos, o pavilhão, durante as aulas de EF, era sempre dividido em duas metades, resultando na realização de duas aulas em simultâneo. De destacar que existia material em quantidades mais do que suficientes e a qualidade era, na sua generalidade, excelente, o que se viria a revelar muito importante para a prática e para todo o planeamento.

No que toca aos espaços desportivos, além dos dois pavilhões gimnodesportivos, existia um campo exterior, onde poderiam ser lecionadas as aulas, cuja disponibilidade dependia do recreio, outras aulas de EF e as atividades extracurriculares.

Esta instituição tem também protocolos com vários clubes e entidades de modo a abarcar atividades extracurriculares e reforçar a qualidade da sua proposta educativa, dando a possibilidade, aos alunos, de uma aquisição mais rica e diversificada de competências intelectuais, cognitivas, físicas e sociais. Assim, são sete áreas de atividades, sendo elas: Música, Ciências, Lazer, Línguas, Artes, Dança e Desporto. Neste último, temos, a título de exemplo, as seguintes modalidades: *Hip Hop*, Atletismo, Badminton, Futebol, Karaté, Natação, Ténis de Mesa, Râguebi, Xadrez, Yoga e *Zumba Kids*. Além destas modalidades, oferece

² Projeto Educativo Colégio Novo da Maia - [Projeto Educativo | Colégio Novo da Maia \(colegionovodamaia.pt\)](http://ProjetoEducativo|ColégioNovodaMaia(colegionovodamaia.pt))

diversas formas de dança, como sejam *Multi Dance*, Dança Contemporânea e *Ballet*. Conta ainda com um serviço de Nutrição e Psicologia.

No entanto, o que realmente marcou a minha experiência foi a própria comunidade escolar. Esta era composta por alunos provenientes, em grande parte, de contextos socioeconómicos privilegiados, o que contrasta com o que é usual no panorama escolar, impactando diretamente na minha prática pedagógica. Além disso, a exigência académica e as expectativas elevadas por parte dos pais e da própria instituição criam um ambiente onde o sucesso escolar é altamente valorizado, o que, por vezes, gera uma pressão adicional sobre alunos e professores.

A cultura de excelência e o foco no desempenho académico do CNM exigiram que adaptasse as minhas estratégias pedagógicas, incorporando metodologias que não só cumprissem os objetivos curriculares, mas que respondessem, igualmente, às expectativas da comunidade em que estava inserido. Apesar de ser uma comunidade rigorosa, mostrou-se ao mesmo tempo colaborativa, o que me permitiu explorar formas inovadoras de ensino e aprendizagem. Em comparação com outras realidades educativas, percebo que a comunidade escolar deste colégio não só moldou a minha prática, como me desafiou a refletir sobre a importância de adaptar o ensino às características e necessidades específicas dos alunos. A cultura institucional, os valores e as expectativas compartilhadas entre todos os membros da comunidade tiveram um papel crucial na forma como conduzi as minhas atividades de ensino. Assim, foi imprescindível compreender e integrar-me nesta dinâmica particular para, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento dos alunos e para o sucesso do projeto educativo da instituição.

3.3.1. Caracterização das turmas

Durante a minha PES, tive a oportunidade de trabalhar com duas turmas distintas, uma do 12.º ano e uma do 5.º ano, turma esta partilhada entre os EE. As características tão diversas entre as duas turmas proporcionaram-me uma experiência assaz enriquecedora.

A turma titular, o 12.º ano, era composta por 24 alunos, divididos de forma equitativa, mais especificamente, 12 rapazes e 12 raparigas. Antes de iniciar as aulas, foi-me passada a informação do Conselho de Turma (CT), do OC e da diretora de turma, que a turma era muito boa e constituída por “miúdos fantásticos”. Cedo compreendi que poderia aproveitar este facto para explorar a minha prática docente e experimentar várias práticas e modelos. É de salientar que esta turma se destacava pela sua diversidade nos níveis de interesse e motores. Com efeito, alguns alunos demonstravam um elevado interesse e envolvimento, sendo bastante proficientes

a nível motor, enquanto outros revelavam uma atitude mais desinteressada e menos participativa. Apesar dessas diferenças, a turma, no seu conjunto, demonstrava um bom empenho nas atividades propostas, mostrando-se recetiva às orientações e desafios que eram solicitados. O comportamento era excelente, o que facilitou o desenvolvimento das aulas. Refira-se, ainda, que o respeito mútuo entre os colegas e o professor era evidente, o que contribuiu para uma dinâmica de trabalho saudável e colaborativa.

Quanto à turma partilhada, era composta por 26 alunos também divididos igualmente, 13 rapazes e 13 raparigas. Por sua vez, esta turma apresentava um nível motor razoável na abordagem às modalidades lecionadas e um fraco conhecimento do conteúdo, tendo este de ser ensinado e reforçado ao longo das aulas. No que toca ao comportamento da turma, eram observados comportamentos mais infantis, o que dificultou, muitas vezes, as dimensões da intervenção pedagógica.

3.4. Caracterização do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

O NPES era constituído por mim, Dinis Sousa, por mais dois EE, os meus colegas, José Ferreira e Sara Leite, sob a orientação do professor Nuno Pereira (OC) e supervisão do professor Rui Araújo (SV). Ademais, existia outro NPES no CNM, constituído por mais dois elementos, nomeadamente, Alexandre Rodrigues e Margarida Santos, sendo o OC o docente Luís Sousa.

Relativamente aos meus dois colegas do NPES, José e Sara, posso dizer que foi uma agradável surpresa. Quando realizei a candidatura, não dei preferência ao núcleo, como tal, a probabilidade de ficar com alguém desconhecido era elevada, o que acabou por acontecer. Ao ver o nome dos meus colegas fiquei receoso, pelo facto de nunca termos trabalhado em conjunto no contexto académico. Apesar de nunca ter contactado com a Sara anteriormente, já conhecia o José, pois tínhamos tirado o curso de Nadador-Salvador juntos. Durante a realização desse curso, como colega de profissão, sabia perfeitamente que era possuidor de algumas das características que para mim são indispensáveis, tanto na vida como no trabalho, nomeadamente, companheirismo, espírito de equipa, cooperação, superação e comunicação, características estas perfeitamente evidentes durante toda a PES. O José é, portanto, uma pessoa que sabe gerir bem as emoções e a forma de agir perante tudo e todos, tendo sido uma das pessoas que mais me ajudou este ano. Sem dúvida que passou de um colega para um amigo que levo para a vida.

Em relação à colega Sara, possuidora de uma capacidade enorme de aplicar a teoria na prática e nas competências digitais, ficarão também as memórias, as brincadeiras e todos os

momentos vividos ao longo deste ano. Com os dois aprendi bastante aspetos diferentes, mas que na sua combinação muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O facto de todos nós sermos de modalidades diferentes, eu do Futebol, o José do Basquetebol e a Sara do Voleibol, fez que aprendêssemos bastante uns com os outros, paralelamente a muitas horas de trabalho, gargalhadas e momentos de desespero, mas que terminavam sempre em bem-estar. Na primeira vez que nos reunimos, foi notório um bom entendimento entre os três, tendo começado logo a trocar algumas ideias, receios, ambições, e que estaríamos ali para o mesmo objetivo. A partir desse momento, percebi que podia contar com eles, pois tínhamos todos os mesmos objetivos, o que se tornou cada vez mais visível ao longo do tempo. Através da entreaajuda, companheirismo e partilhas, senti-me num ambiente propício para evoluir e atingir a excelência.

Nesse mesmo dia, reunimos pela primeira vez com o OC e com o professor Luís Sousa, também professor de EF, coordenador de departamento e OC do outro NPES. Nesta primeira reunião, atribuíram-nos as turmas e demos início à nossa integração como professores. Disseram-nos prontamente que éramos colegas de profissão e que teríamos de os tratar por “tu”. Confesso que, na altura, pensei que iria ser complicado, contudo, consegui habituar-me de forma tão fácil e natural que hoje reconheço que foi o quebrar de barreiras e de alguns medos iniciais existentes. Já na segunda reunião, o nervosismo diminuiu e, na companhia do OC e interagindo cada vez mais com ele, conhecemos as instalações do colégio, as quais nos deixaram, desde logo, espantados pela qualidade e inovação das suas infraestruturas. Isso deu-me ainda mais motivação para o começo do ano letivo.

Paralelamente a tudo aqui relatado, o alicerce durante toda esta jornada foi, sem dúvida alguma, o professor Nuno Pereira. O Nuno possui vários anos de experiência na docência e como treinador de Voleibol. O OC foi fundamental para toda a integração no colégio e na comunidade escolar, porquanto foi a origem do sentimento de estarmos em casa, acompanhou-nos e foi o nosso suporte, mostrando-se sempre disponível, desde o primeiro ao último dia. Além disto, a sua personalidade trabalhadora, exigente e de excelência, mas ao mesmo tempo divertida, deu origem a um clima ainda mais propício para a aprendizagem e bem-estar. Alinhava nas nossas partidas, mas quando era para nos aconselhar, era bastante direto e verdadeiro, importando-se sempre com a nossa evolução e aprendizagem. Teve também um papel fundamental no que toca à construção do nosso próprio conhecimento, isto é, sempre que queríamos experimentar algo, o Nuno nunca se opunha, dando-nos total autonomia. Mesmo quando perguntávamos a sua opinião, nos momentos em que nos sentíamos menos seguros para arriscar, ele fazia sempre questão que arriscássemos para aprendermos com um possível erro,

referindo mesmo: “arrisquem, porque errar é aqui e faz parte do processo”. Isto fez com que nos sentíssemos não só mais valorizados e confiantes, como também mais descontraídos, o que, conseqüentemente, levou a uma atuação muito mais eficaz. Estava sempre disposto a transmitir-nos os seus sábios conhecimentos e estratégias, que muito me ajudaram e me fizeram crescer, tanto ao nível pessoal como profissional. O Nuno é a paixão pela profissão em pessoa, não só na mestria que coloca em tudo o que faz, mas também na relação e empatia que cria com os alunos.

Reuníamos, todas as semanas, à sexta-feira entre as 11:00 e as 12:00, para, juntamente com o OC, refletirmos sobre a nossa atuação. Era inquestionavelmente uma pessoa com quem podia contar e foi um dos “culpados” pela minha evolução. Fica claro que os OC desempenham um papel vital na formação dos EE, oferecendo *feedback* construtivo e facilitando a integração destes na cultura escolar. Alarcão e Tavares (2007) destacam que a supervisão ajuda os EE a desenvolver um conhecimento prático sólido e a capacidade de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, promovendo assim um desenvolvimento profissional contínuo. Batista e Queirós (2013) corroboram esta afirmação, especificando que a existência de um orientador é o principal facilitador da cultura profissional e da entrada na profissão.

De igual forma, o Professor Rui Araújo teve uma forte influência no meu trajeto académico. Ainda que no início do 1º ano do mestrado tivesse sido algo complicado lidar com o estilo de trabalho do Professor Rui Araújo, à medida que o ano ia passando e as convivências aumentando, percebi, no 2.º semestre, quando ficou com a nossa turma em Prática Pedagógica dois, tratar-se de um professor diferente dos demais, detentor um conhecimento inimaginável, capaz de nos ensinar para lá da aula, e que me fez mudar a minha forma de pensar e começar a interessar-me cada vez mais pela profissão docente. Além disso, estava sempre disponível para nos ajudar, incentivando-nos a refletir sobre os desafios por ele colocados. Acima de tudo, foi com ele que aprendi a perder o medo de errar. Nunca me esquecerei do “*Be curious not judgmental*”. Nunca nos disse o que tínhamos de fazer em concreto. Era, sim, um professor facilitador no alcançar dos nossos objetivos. Essa abordagem ajudou-me tanto e fez tanto sentido, que hoje olho para trás e, quando preparo as aulas, tento ir ao encontro desse papel de facilitador e instigador do pensamento crítico dos meus alunos.

No que toca à PES, apenas tivemos três aulas supervisionadas. Pensei que iríamos ter mais contacto com o SV, mas as reuniões após as aulas que tivemos foram bastante eficazes. Não só porque refletíamos sobre a prática e ouvíamos os *feedbacks* do Professor Rui Araújo, mas também porque, em termos pessoais, aproveitava para realizar as imensas questões que tinha, pois sabia que o professor me iria sempre ajudar. Apesar de reconhecer algum nervosismo

nas aulas supervisionadas, gostaria de ter tido mais, pois compreendi a sua importância para poder evoluir. As críticas construtivas do SV foram primordiais para contribuir para a minha evolução. Não obstante as poucas aulas supervisionadas, estava sempre disponível, respondendo a todas as dúvidas colocadas por e-mail e sempre que precisasse de ajuda para realizar algo. Sem dúvida que o Professor Rui Araújo marcou a minha trajetória acadêmica e pessoal assim como foi propulsor para a construção da minha identidade na docência.

4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção de ensino

Ao longo dos anos, tornou-se evidente que a disciplina de EF, apesar do seu valor intrínseco, enfrenta constantemente desafios em relação à sua legitimação no contexto escolar. É notório que a sua importância é frequentemente colocada em causa, não só por professores de outras áreas disciplinares, como pelas próprias escolas que por vezes a relegam para segundo plano, sendo até considerada como um tempo em que os alunos descarregam as energias acumuladas nas disciplinas teóricas (Ribeiro-Silva et al., 2020). Esta desvalorização é preocupante, pois ignora o papel central que a EF desempenha na formação integral dos alunos, sobretudo numa época em que as exigências motoras são cada vez menores, dada a evolução tecnológica.

Para nos adaptarmos às exigências da atualidade, é necessário estarmos também em constante mudança e atualização (Graça, 2014) e na educação não é exceção. Da mesma forma que Albuquerque (2010) defende que a escola deve formar indivíduos adaptados à sociedade em que vivem, cabe-nos a nós, futuros docentes, mudar o paradigma da EF, que há muitos anos se encontra estagnada, através do conhecimento, mas acima de tudo da inovação e criatividade (Ribeiro-Silva et al., 2020). Estes desafios reforçaram, em mim, a convicção de que é essencial defender uma conceção da EF que a valorize não apenas pelo seu contributo para a saúde física, mas também como meio de ensino de valores fundamentais, como a cooperação, o respeito e a disciplina. Neste contexto, procurei adotar uma perspetiva de ensino que rompesse com o tradicional enfoque exclusivo no desenvolvimento motor, na diversão ou no controlo disciplinar (Crum, 2017). A minha abordagem pedagógica visou demonstrar que a EF pode e deve ser um espaço de aprendizagem holística, onde se promove o desenvolvimento não só motor, mas também cognitivo, socioafetivo e comportamental dos alunos (Bailey et al., 2006). Para isso, implementei modelos de ensino que incentivavam a cooperação, o pensamento crítico e a inclusão, criando atividades adaptadas às necessidades e capacidades de todos os alunos. Segundo Metzler (2011), estes modelos de ensino centrados no aluno, vieram para revolucionar o processo de ensino e aprendizagem (PEA).

A comunidade escolar onde realizei a PES também teve um impacto significativo na minha visão da EF. Como referido, esta comunidade destaca-se da maioria também pela importância conferida à disciplina, tendo-me proporcionado a possibilidade de inovar e experimentar estratégias e metodologias diferentes. Como tal, antes de planear a minha prática,

comecei por analisar os documentos estruturantes, entre eles o projeto educativo da escola, que defendia uma visão ampla e inclusiva da educação, tendo sido crucial para orientar as minhas práticas, garantindo que estavam alinhadas com os valores e objetivos institucionais. Para estruturar o meu trabalho pedagógico, os documentos orientadores, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais, desempenharam um papel central. Bento (2003, p. 7) reforça esta ideia, ao afirmar que “todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino”. Após a revisão de todos esses documentos, organizei o ano da PES, procurando romper com o ensino convencional e proporcionar experiências significativas, utilizando, como referido anteriormente, os modelos de ensino.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

“A instrução é mais eficaz quando ocorre dentro de um quadro coerente conhecido pelo professor e comunicado aos alunos. Tais estruturas serão chamadas de modelos instrucionais.”

(Metzler & Colquitt, 2021)

Para uma atuação diferenciada e de forma a proporcionar novas experiências aos alunos, bem como atender aos objetivos de aprendizagem e respetivo desenvolvimento, tentei implementar vários modelos de ensino. Metzler e Colquitt (2021) corroboram desta opinião, afirmando que para os alunos se tornarem pessoas verdadeiramente literatas fisicamente, os professores não podem instruir da mesma maneira o tempo todo e os alunos não podem envolver-se em apenas alguns tipos de atividades de aprendizagem. Para a escolha do modelo mais adequado em cada momento, tive em conta vários fatores, como: a minha conceção, a caracterização do contexto e da turma, os objetivos a atingir e a modalidade a lecionar.

Segundo Metzler (2011), os modelos de ensino baseiam-se num alinhamento da teoria da aprendizagem, objetivos de longo prazo, contexto, conteúdo, gestão da sala de aula, estratégias de ensino relacionadas, verificações de processo e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Além disso, Metzler (2000, 2005) considera que a noção de modelo é um avanço relativamente às noções de método, estratégia e estilo de ensino, por oferecer uma perspetiva mais compreensiva e integral do processo de ensino. Desta forma, ao longo da PES, tanto na turma residente como na turma partilhada, procurei aplicar alguns dos modelos existentes.

Modelo da Instrução Direta

Segundo Veenman (1984), o início da atividade docente é um período problemático, sendo mesmo um período dramático para muitos professores principiantes, e muito traumático para alguns. Efetivamente, representa um marco importante na jornada dos professores, em todos os níveis de ensino, e envolve uma ampla gama de experiências e aprendizagens. Muitas vezes, essas experiências são vivenciadas com entusiasmo e intensidade, mas também podem despertar receio e ansiedade diante das novas responsabilidades assumidas. Segundo Veenman (1988), o início da prática traz grandes dificuldades. Em particular, o primeiro ano é um período de aprendizagem intensa, em que o contacto com a prática docente proporciona ao principiante a aquisição e aperfeiçoamento de novas competências – uma aprendizagem baseada no método de tentativa e erro. Este período de transição poderá representar um ponto crítico e frequentemente difícil no desenvolvimento profissional do professor, podendo ocorrer o que Muller-Fohbrodt et al. (1978) denominam de “choque com a realidade”.

Uma vez que estava a ter o primeiro contacto com a prática docente, decidi iniciar com o Modelo da Instrução Direta (MID; Rosenshine, 1979), visto ser um modelo centrado no professor, tendo este que tomar todas as decisões, controlando as regras, as rotinas de gestão e as ações dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas por eles (Mesquita & Graça, 2009). Este modelo foi implementado na Unidade Didática (UD) de Badminton, procurando seguir as seis tarefas que, segundo Rosenshine e Stevens (1986), o professor tem obrigatoriamente de cumprir: (1) Revisão da matéria previamente aprendida; (2) Apresentação de novas habilidades/conteúdo em geral; (3) Início da prática controlada pelo docente; (4) Fornecimento de *feedbacks* e correções; (5) Prática independente; e (6) Avaliações de acordo com os objetivos planeados. Assim, no início de cada aula, fazia revisão dos batimentos que tinham sido introduzidos na aula anterior, a maior parte das vezes questionando os alunos para perceber se tinham aprendido significativamente. Posteriormente, introduzia novo conteúdo (novos batimentos), utilizando a instrução, explicando para que servia, qual o seu interesse para melhorar o jogo e o que se pretendia corretamente (componentes críticas), seguido da demonstração, para que os alunos retivessem uma imagem de como deve ser realizado o gesto técnico corretamente (Metzler, 2011). Esta demonstração acontecia à velocidade e ao ritmo a que pretendia ser executado, tendo a preocupação de o fazer de vários ângulos (Kwak, 2005). Após esta demonstração, decompunha e explicava a técnica e/ou o exercício, dando ênfase às suas componentes críticas, que, posteriormente, se iriam encurtando até se constituírem palavras-chave. Estas tornavam-se os *feedbacks* que fornecia aos alunos, na prática controlada, a fim de proporcionar altas taxas de *feedback* corretivo (Rosenshine &

Stevens, 1986). Depois de constatar a capacidade dos alunos, dava tempo para a prática independente, mantendo o controlo.

Modelo Híbrido Modelo da Instrução Direta – Modelo da Abordagem Progressiva ao Jogo

Visto que a primeira modalidade a abordar seria o Voleibol, decidi complementar o MID com o Modelo da Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), um modelo especificamente criado para ser utilizado num jogo de não invasão, mais precisamente o Voleibol (Araújo et al., 2016). Sendo este um Jogo Desportivo de difícil aprendizagem, devido às exigências técnicas, rapidamente os praticantes perdem o prazer de o praticar, por falta de sucesso (Mesquita et al., 2015). É neste contexto que surge o MAPJ, como resposta à necessidade de desenvolver um modelo para o ensino do Voleibol que promova a aquisição de aprendizagens autênticas e motivadoras. (Mesquita et al., 2005). O MAPJ visa, então, o ensino da tática através da apreciação do jogo e da necessária contextualização a partir de situações modificadas de jogo (Mesquita et al., 2015).

O MAPJ, desde a sua versão mais simples (1x1) até à sua versão mais complexa (6x6), é constituído por quatro etapas de aprendizagem de complexidade crescente. Por ser uma aprendizagem de carácter progressivo, o praticante tem de dominar muito bem os conteúdos de determinada etapa, para ter a oportunidade de avançar para a etapa seguinte (Mesquita et al., 2015). Cabe, então, ao professor arranjar estratégias para os alunos conseguirem transitar de etapas, nomeadamente através de dois princípios didáticos: modificação por representação e por exagero (Holt Streat & Bengoechea, 2002). O primeiro tem como propósito proporcionar o fluxo de jogo e o segundo focaliza a atenção dos praticantes na escolha apropriada da solução para o problema tático ou para o incremento da performance no uso das habilidades técnicas (Mesquita, 2006).

Ao iniciar a modalidade com a realização da avaliação diagnóstica (AD), na primeira aula em situação de 2x2, percebi que a turma se encontrava na 3ª etapa de aprendizagem. De facto, “no MAPJ, o 2x2 constitui a forma modificada de jogo mais indicada para a AD” (Mesquita et al., 2015, p. 86). Assim sendo, com as referências que tirei da aula de AD, mais as que o meu OC me forneceu acerca da turma, planeei a UD com o objetivo de atingir a 4ª etapa de aprendizagem. Contudo, para alcançar este objetivo, foram realizadas algumas modificações na 3ª etapa, de forma a adaptar à realidade da turma, e, por isso, foi através do jogo 4x4 que foi abordada a modalidade. Além disso, fui dando ênfase a aspetos táticos (diferenciação de papéis; cooperação com os colegas de equipa; encadeamento do 1.º para o 3.º toque; deslocamentos),

com o objetivo de melhorar a qualidade do jogo e, posteriormente, a aspetos técnicos, mas sem me preocupar muito se realizavam a técnica na perfeição. Quando o jogo já pedia a introdução de novos gestos técnicos, introduzia e exercitava novos gestos com maior grau de complexidade; primeiro, em situações de baixa interferência contextual, e, depois, em situação de jogo, a fim de “responder a problemas táticos emergentes” (Mesquita, 2006, p. 74), por exemplo, o Remate e o Bloco.

Com o objetivo de proporcionar o fluxo de jogo, realizei modificações quando necessárias, nomeadamente, aos alunos que não conseguiam servir atrás da linha, permiti que o fizessem dentro de campo, de forma a suscitar que trabalhassem o pretendido. Foram também realizadas algumas modificações por representação, como a permissão de agarrar a bola antes de passar, apenas possível, caso os alunos agarrassem na bola na zona em que devia ser realizado o passe e colocando as mãos na bola corretamente em forma de passe também.

Modelo de Aprendizagem Cooperativa

Na Ginástica Acrobática utilizei o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Johnson & Johnson, 1974) com a minha turma titular. Casey e Quennerstedt (2020, p. 2) afirmam que o MAC compreende “o uso instrucional de pequenos grupos para que os alunos trabalhem juntos para maximizar suas próprias aprendizagens, aprendendo uns com os outros”. Metzler (2005, p. 257) corrobora esta afirmação, especificando a aprendizagem cooperativa como “alunos aprendendo com, por e para os outros”.

Assim, os alunos foram divididos em grupos com número superior a dois elementos, de forma que cada grupo construísse uma coreografia e, dentro de cada grupo, se ajudassem mutuamente. Como refere Metzler (2011), os grupos devem ser superiores a este número para uma constante partilha de ajuda e responsabilidade. De acordo com Dyson et al. (2016, p. 370), é “por meio da socialização e cooperação com os outros que os indivíduos tornam-se capazes de adquirir novos conhecimentos e que a aprendizagem é compreendida como relacional e social”. Assim sendo, dei-lhes total autonomia para a criação dos grupos, para que se sentissem mais motivados para o trabalho em equipa, para a socialização e bem-estar, estendendo-se até à última aula, na qual tiveram de apresentar as coreografias.

Relativamente às coreografias, à semelhança dos grupos, eram os alunos que escolhiam a música, as figuras, os elementos de ligação, bem como o material necessário, tendo apenas uma obrigatoriedade imposta por mim: a de apresentar, no mínimo, seis figuras. Para os ajudar nesta etapa, foi-lhes fornecido um manual com figuras de referência. Uma vez que lhes dei autonomia total, o meu papel era, como sugere Metzler (2011), de facilitador, isto é, enquanto

os alunos realizavam as respetivas figuras, eu observava e de grupo em grupo ia ajudar, nomeadamente, nas pegas, nos montes e nos desmontes. Quando, na construção das figuras, observava e identificava erros, utilizava o vídeo como recurso pedagógico, ou seja, pedia-lhes que realizassem as figuras, enquanto as gravava para, posteriormente, as visualizar juntamente com eles; realizávamos uma reflexão conjunta, sobre o que estava bem e o que estava menos bem e que impedia a realização com sucesso da figura. Nessa reflexão, além de os alunos se mostrarem muito mais interessados aquando da discussão em conjunto, utilizava o questionamento para que eles chegassem ao que eu pretendia e, posteriormente, o executassem.

A estratégia da reflexão em conjunto e do uso do questionamento revelaram-se bastante eficazes para o que Metzler (2011) refere como responsabilidade individual. Já a estratégia da gravação das figuras, mostrou-se eficaz para o PEA, pois, após visualização das imagens, foram observáveis melhorias no desempenho dos alunos. Autores como Rhea et al. (1997) incorporam com sucesso o vídeo como parte de uma técnica de recordação de processos interpessoais para que os alunos revejam e analisem o seu próprio comportamento. Dowrick (1991, 1999) corrobora esta afirmação, referindo o uso bem-sucedido da autoavaliação positiva e *feedforward* para melhorar o desempenho na Ginástica. Num estudo mais recente realizado por Ávalos et al. (2020), o uso das tecnologias evidenciou-se como positivo trazendo inúmeros benefícios, não só na identificação dos erros e suas correções, mas, também, no trabalho em equipa, na criatividade e aquisição de atitudes como responsabilidade, autonomia e confiança.

A utilização deste modelo permitiu retirar alguns aspetos importantes não só para mim como para os alunos, nomeadamente, na perceção de que o mesmo contribui para alcançar resultados cognitivos, sociais, físicos e afetivos. Este aspeto é ratificado por Casey e Goodyear (2015), que defendem que o MAC auxilia na aquisição de conhecimentos e habilidades estratégicas nos jogos, associa diferentes habilidades desenvolvidas, por meio da interação entre os alunos e/ou praticantes, a valores diretamente ligados ao trabalho em grupo e, conseqüentemente, melhora as relações interpessoais e desenvolve aspetos relativos à motivação, à autoconfiança e à autoestima.

Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

Para o ensino do *Tchoukball* e do *Tag Rugby*, foi utilizado o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC; Bunker & Thorpe, 1982). Este modelo é centrado no aluno e no jogo e “rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de perceção e da tomada de decisão” (Teoldo et al., 2010, p. 69). Segundo os mesmos autores, este modelo

preconiza o ensino do jogo através de formas de jogo mais reduzidas de modo a maximizar e motivar a participação. Este modelo tem por base seis fases, a saber: forma de jogo *versus* alunos, apreciação do jogo, consciência tática, tomada de decisão (o que fazer?; como fazer?), execução motora e desempenho (Bunker & Thorpe, 1982), apoiados por quatro princípios pedagógicos (Griffin; Patton, 2005; Thorpe; Bunker, 1989, Thorpe et al., 1984): (1) amostragem criteriosa de jogos selecionados, confrontando os praticantes com a prática diversificada de jogos que imponham problemas distintos; (2) modificação por representação, com a manipulação da complexidade do jogo formal no sentido de torná-lo mais simples e compreensível, sem desvirtuar as estruturas táticas; (3) modificação por exagero, situando o praticante em determinado problema tático específico, que o jogo reduzido não permite aceder; e (4) complexidade tática, que se traduz pelo acréscimo de variáveis nas formas de jogo.

Relativamente à modalidade de *Tchoukball*, decidi que, contrariamente à prática do colégio, utilizando-se apenas os alvos para lecionar Andebol, adotei todas as regras desta modalidade, ensinando-a na sua totalidade. De facto, verifiquei que a turma não estava familiarizada com a modalidade, encontrando-se, assim, num nível de jogo completamente anárquico. Com isto, a primeira medida que tomei, após instruir as regras, foi colocar os alunos a jogar, para começarem a percebê-las e a experimentar e descobrir o jogo. À medida que iam contactando com o jogo, começavam a apreciá-lo e a compreendê-lo melhor e, conseqüentemente, começavam a pensar estrategicamente nas suas ações. De seguida, e dividindo a turma em grupos, realizei jogos reduzidos condicionados para os alunos se confrontarem com questões para superar os problemas táticos do jogo, tomarem decisões apropriadas e, assim, aprimorá-lo (por exemplo, num jogo 3x3 para um arco, uma equipa atacante e uma defensora e a bola partindo sempre de um ponta com os defesas à sua frente, o objetivo dos atacantes era conseguirem marcar ponto no máximo com 3 passes). Concomitantemente, surgiam as questões: “o que tinhas de fazer para que o remate terminasse no lado oposto ao que se encontram os defesas?”; “Como o fazias?”

Em todos os jogos reduzidos realizados, foi utilizada a modificação por representação (3x3 para facilitar o 7x7) e modificação por exagero (apenas o ponto era válido em certas zonas do campo). Após exercitação, em todas as aulas, era realizado o jogo formal para tentar colocar em prática o apreendido, sendo este, também, em número mais reduzido (5x5). Destaca-se que toda esta complexidade foi ajustada de acordo com o nível e a dificuldade dos alunos. Como resultado, os alunos começaram a conseguir realizar determinadas técnicas e a entender o que fazer com a bola perante o que a situação do jogo lhes pedia. Surgiu, então, a necessidade de refinar algumas das execuções técnicas. Após compreenderem o que fazer no jogo, criei

exercícios para ultrapassar essas dificuldades específicas. À medida que os alunos iam aprimorando as suas tomadas de decisão, começaram também a melhorar a execução motora e o desempenho no jogo.

No que concerne ao *Rugby*, à semelhança do que mencionei em cima, foi abordado em situação de jogo (7x7), tentando, em conjunto, perceber possíveis soluções (ex., “o que deverias fazer nesta situação?”). Era na fase de exercitação, através de jogo reduzido ou formal que me focava em corrigir não só os aspetos táticos, mas também os aspetos técnicos (ex., recebe em movimento; passe tenso etc.).

Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED; Siedentop, 1998) é um modelo centrado no aluno que tem como objetivo formar estudantes desportivamente literatos, competentes e entusiastas (Siedentop et al., 2019). Metzler (2011) esclarece um aspeto que distingue este modelo da prática desportiva federada, nomeadamente a possibilidade de os alunos experienciarem diversos papéis/funções relacionados com o funcionamento da prática desportiva além do de jogadores. Para isso, os alunos são alocados em equipas, adotando uma diversidade de papéis, como treinadores, capitães, estatísticos e árbitros. Siedentop (1998) define, ainda, seis características principais para garantir a autenticidade das experiências desportivas: a época desportiva, constituída pela pré-época, pelo calendário desportivo, pelo treino e pela competição; a afiliação à mesma equipa e a vivência de papéis e funções inerentes à mesma; a competição formal; os registos estatísticos (resultados e estatísticas dos jogos); a festividade, aquilo que identifica cada equipa e a torna única, como por exemplo: nome, símbolo, cor, área própria de treino e música de golo; e o evento culminante, momento onde são também atribuídos os prémios às melhores equipas e jogadores, como por exemplo o prémio *fair play*, o prémio de melhor jogador, melhor árbitro, entre tantos outros.

Durante a PES, apliquei o MED duas vezes e de formas completamente diferentes. A primeira vez foi ainda no 1.º período, ao lecionar a segunda modalidade, o Hóquei em Campo. Decidi pelo MED neste período, uma vez que, após ter lecionado Voleibol, constatei que a turma o permitiria fazer. No entanto, nesta primeira abordagem, muitos aspetos não correram como o planeado, assim como não foi implementado como defende a literatura.

Para contextualizar, a turma foi dividida em três equipas de oito elementos cada, existindo dois campos em simultâneo para os jogos formais, estando duas equipas a jogar em duas subequipas e a terceira equipa de fora a realizar as funções. O facto de, na altura, ainda não conhecer bem a turma originou alguns erros na criação das equipas e, conseqüentemente, uma

pontuação bastante desequilibrada na época desportiva, aspeto que se refletiu nos alunos, mormente alguma falta de alegria e motivação para as aulas. Além disso, na escolha das funções foi-lhes atribuída total liberdade, à exceção do capitão, que tinha sido escolhido por mim, sendo o critério de escolha os alunos com mais predisposição física. Contudo, este aspeto revelou-se controverso, na medida em que determinadas alunas insistiram que esta seleção era discriminatória, uma vez que apenas tinham sido selecionados rapazes para esta função e, por conseguinte, seriam só raparigas a exercer a função de gestor de equipamentos. Nesse momento, tentei adotar uma postura profissional, correta e cautelosa, transmitindo a ideia de que todas as funções se complementam e auxiliam a equipa de igual forma. Paralelamente, o facto de as UD serem constituídas por tão poucas aulas, fez que os alunos não tivessem tempo para se afiliarem às suas equipas, aspeto que a literatura defende como importante. Ademais, as funções não foram devidamente executadas, pois as equipas não tinham folhas de registo, e, apesar de cumprirem as funções de árbitro, as restantes acabaram por ser mais descuidadas, resultando num comprometimento reduzido.

Por último, e no que à competição diz respeito, as equipas apenas conseguiam ganhar pontos através das vitórias ou empates nos jogos/exercícios, retirando também importância a tudo o resto, nomeadamente, às outras funções. No que toca aos documentos de equipa, cada uma apenas tinha o regulamento, o livro de regras e a caracterização da equipa, mas de uma forma muito simples e superficial. As pontuações eram escritas por mim, no quadro, o que mostrou ser tudo muito pouco trabalhado da minha parte.

Todos estes aspetos e estratégias, que não correram bem, fizeram-me perceber que faltou planeamento e reflexão sobre como aplicar o MED, despertando, em mim, um desejo inexplicável de tentar de novo. Constatei que me conseguiria superar, melhorar eficazmente a minha prática pedagógica e fornecer experiências significativas e inovadoras aos meus alunos. Foi assim que, no 3.º período, depois de procurar saber mais, estudar e me preparar melhor sobre como implementar este modelo, voltei a aplicar o MED.

Para combater o reduzido número de aulas, e uma vez que eram ambas modalidades coletivas (Futebol e Basquetebol), decidi juntá-las, para criar uma época desportiva mais longa de forma a haver tempo suficiente para a consolidação das aprendizagens. Quanto à organização, foram realizadas alternadamente, isto é, primeiro abordei o Futebol e, posteriormente, o Basquetebol. Mesquita e Graça (2009) argumentam que as épocas desportivas substituem as UD de curta duração, já que estas apresentam uma insuficiência temporal para a consolidação das aprendizagens, sendo necessário a época desportiva ser estendida, pelo menos, por 20 aulas, conforme defendem Siedentop et al. (2011). Em particular, “a necessidade

de se aumentar o tempo de contacto do aluno com o conteúdo de ensino, surge como contraponto à tradicional preferência de currículos salpicados de múltiplas atividades de reduzida duração e de efeitos improváveis” (Mesquita & Graça, 2009, p. 61).

Depois de realizar a AD nas duas primeiras aulas, formei três equipas: duas com oito elementos e uma com sete, em função das informações obtidas pela AD. O objetivo era que estas fossem o mais justas e equilibradas possível, uma vez que, a competição é mais divertida e eficaz para o PEA quando é equilibrada, oferecendo inúmeros benefícios para os alunos com menor capacidade motora e alunos menos participantes (Carlson, 1995; Carlson & Hastie, 1997). É de frisar que, contrariamente à abordagem prévia, nesta, os alunos tiveram total liberdade na seleção do capitão de equipa. Tendo em conta que este modelo tem como objetivo tornar os alunos desportivamente competentes, literatos e entusiastas, implementei apenas uma obrigatoriedade, nomeadamente que tinham de realizar uma função diferente em cada modalidade para ir ao encontro do objetivo do modelo.

Segundo Metzler (2011), este modelo de ensino promove aprendizagens nos três domínios de aprendizagem: cognitivo, psicomotor e afetivo. Neste sentido, além da possibilidade de ganharem pontos com as vitórias, poderiam obter pontos pelo cumprimento das diversas funções, uma vez que isso era contabilizado para a pontuação da época desportiva. Desta maneira, não só estavam mais focados e presentes na aula, como também se reconhecia e contabilizava o esforço e dedicação. Foi também com o objetivo de dar oportunidade aos alunos de nível inferior, de conquistarem pontos e contribuírem de alguma forma para as suas equipas e, conseqüentemente, sentirem-se mais motivados, valorizados e que se empenhassem mais nas aulas.

Uma vez que “na organização da competição são estabelecidos mecanismos de promoção da igualdade de oportunidades para participar e premiar a colaboração na aprendizagem e no treino no seio de cada equipa” (Mesquita & Graça, 2009, p. 62), foram também introduzidos os documentos de preenchimento relativos a cada função, como por exemplo, para os estatísticos, a ficha de jogo (apontarem as equipas que jogavam, as jornadas, os golos, quem os marcou bem como os resultados). Experimentei, também, aplicar a avaliação por pares ao árbitro, isto é, as equipas avaliavam e atribuíam uma nota ao árbitro, cuja classificação era acrescentada ao quadro competitivo. Para garantir que realizavam de forma justa e honesta, disse-lhes que se a atribuição deles fosse bastante diferente da minha e se fosse perceptível que estava desajustada propositadamente para prejudicar, que seriam retirados pontos no *fair play*. A entrega destes documentos preenchidos, no final de cada aula, era contabilizada.

Estas estratégias revelaram-se bastante positivas e eficazes no que diz respeito ao incremento da motivação, dedicação e foco dos alunos nas aulas. Como referi anteriormente, com a junção das duas modalidades, esta época desportiva ficou mais longa, por isso, mais adequada para o desenvolvimento das habilidades, mais eficaz para a afiliação, entre outros aspetos (Siedentop et al., 2011). Com uma construção de equipas muito mais cuidada, nomeadamente a atribuição de níveis aos alunos e a sua distribuição pelas diferentes equipas, a época ficou mais competitiva, o que, contrariamente à primeira abordagem, se refletiu no aumento da motivação e interesse por parte dos alunos. Por conseguinte, as dificuldades anteriormente sentidas foram ultrapassadas. Na verdade, como lembra Rovegno (1992), é natural que se sintam dificuldades na aplicação de modelos no início da carreira docente.

Realço que, para esta época desportiva, tive como temas centrais dois grandes eventos desportivos, o Euro e os Jogos Olímpicos (JO), uma vez que era o ano da sua realização. Neste contexto, para a escolha das equipas defini que tinham de pesquisar e de escolher um país que estivesse em ambas as competições, tendo, no final, selecionado a Sérvia, a Hungria e a Itália. Toda esta temática esteve presente nas aulas, nomeadamente, a música de entrada correspondia à música do Europeu em Futsal e à música dos JO em Basquetebol, assim como o hino de cada seleção e cor correspondente. Foram criados dois portfólios com as respetivas equipas e temáticas, muito inovadores e diferenciados, com *feedback* bastante positivo dos alunos.

Ademais, nesta segunda implementação do MED, tive a oportunidade de experimentar e realizar duas estratégias que a literatura defende como motivantes e positivas. Por um lado, a realização dos *Action fantasy games*. De acordo com Launder (2001), os jogos de ação modificados melhoram o jogo e trazem inúmeros benefícios. Em primeiro lugar, traz a possibilidade para os alunos de se envolverem em jogos com mais frequência e, conseqüentemente, mais motivação. Em segundo lugar, rompe com a EF tradicional, isto é, com aquelas aulas mais estáticas com predominância na correta execução dos gestos técnicos, promovendo assim, níveis mais altos de atividade física, provavelmente superior em jogos modificados.

Por outro lado, a prática independente, em que o treinador de cada equipa liderou no ensino da técnica e da tática, no respetivo espaço de cada equipa. Para esta prática independente, foi fornecido, ao treinador, um manual o qual continha a representação dos espaços das equipas, os conteúdos a ensinar, as suas componentes críticas e os erros comuns, bem como alguns exercícios para os trabalhar. Foi introduzida de forma progressiva, iniciando a primeira aula através da instrução do aquecimento e, nas restantes aulas, os exercícios pensados por mim do

manual que lhes foi fornecido. Apesar de ser o aluno a gerir o grupo, como professor estava sempre a supervisionar de perto, a fim de garantir que estavam a praticar de forma adequada.

4.1.2. Planeamento

“If you fail to plan, you are planning to fail”.

Benjamin Franklin

Antes da realização da prática propriamente dita, a minha preocupação convergiu, primeiramente, para o planeamento. De facto, Andrade et al. (2020) referem a importância de sustentarmos a nossa prática num planeamento estruturado. No entanto, a minha preocupação centrou-se primeiro na análise de todos os documentos orientadores, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo de escola, o Plano Anual de Atividades, entre outros. Não obstante, a importância que esta tarefa teve para a minha formação profissional (Inácio et al., 2015), foi também a que me criou ansiedade desde logo. Efetivamente, tal como refere Sáenz-López (2011), o planeamento é uma tarefa complexa, cuja aplicação está, por vezes, correlacionada com diversas adversidades e receios, que, por sua vez, são acrescidos nos EE (Teixeira & Onofre, 2009). Porém, com a análise dos documentos orientadores, comecei a delinear os objetivos a atingir, considerando o contexto em que me encontrava, nomeadamente o espaço, material, características da turma, entre outros. Isso mesmo é referido por Januário (2017), lembrando que é necessário o professor ter em consideração o contexto, em prol das aprendizagens.

Posto isto, considereei os vários níveis de planeamento que Bento (2003) refere, sendo estes: o planeamento anual, UD e plano de aula.

4.1.2.1. Planeamento Anual

O plano anual é uma estratégia de programação pedagógica elaborada para uma determinada escola ou turma, que visa garantir que os objetivos educacionais são alcançados de forma eficiente, organizada e coerente (Januário, 2017). É, sem dúvida, uma ferramenta essencial para asseverar a eficácia do ensino e assegurar que os alunos recebem a educação de qualidade que precisam para se desenvolverem de forma completa e integral.

Segundo Bento (2003), o plano anual representa uma perspetiva global que situa e concretiza o programa de ensino na escola e na turma. Previamente, esse mesmo programa é sujeito a uma reflexão, avaliação e análise por parte do professor com intuito de definir os

objetivos para o ano letivo. Os restantes detalhes e medidas didáticas-metodológicas são realizadas no planeamento da UD e da aula.

Relativamente ao plano anual, este foi realizado pelo departamento de EF e foi-nos fornecido logo na primeira reunião. Nesta reunião, decidiram-se as modalidades que iram ser ensinadas ao longo do ano, assim como a sua gestão pelos docentes. No colégio, são atribuídas, a cada docente, três modalidades por período, consoante o ciclo de ensino que leciona. Caso um professor leccione certa modalidade, mais nenhum a pode lecionar em simultâneo, se corresponder ao mesmo ciclo de ensino. No contexto do colégio, no qual só existem duas turmas a lecionar, esta estratégia tornou-se bastante eficaz, uma vez que possibilitou todo o espaço e material para a sua lecionação. Assim, na minha turma residente, lecionei no 1.º período as seguintes modalidades: Voleibol; Hóquei em Campo e Badminton; no 2.º período: *Tchoukball*, Ginástica Acrobática e *Tag Rugby*; e no 3.º período: Futsal e Basquetebol.

O tempo destinado à disciplina resumia-se a duas aulas por semana, uma de 50 minutos e outra de 75 minutos, ambas lecionadas na metade do pavilhão do polo 3. É de salientar que, neste último período, existiu uma UD intitulada Experiências de Aprendizagem e teve como objetivo a organização e posterior aplicação de um evento por parte dos alunos. Para isto, foi necessário realizar um quadro competitivo e definir funções de jogo, de modo a colocar em prática o conhecimento da modalidade selecionada, bem como o seu regulamento. Por fim, foi solicitado que os alunos realizassem uma reflexão relativa a todo o evento.

Na turma partilhada foram lecionadas, no 1.º período, as seguintes modalidades: Voleibol, Atletismo e Badminton; no 2.º período: Danças Tradicionais Portuguesas, Ginástica de Trampolins e de Solo e Futsal; e no 3.º período: Patinagem e Basquetebol, bem como as Experiências de Aprendizagem. O tempo destinado à disciplina resumia-se a três aulas de 50 minutos por semana, tendo disponível meio pavilhão. As aulas eram todas lecionadas no pavilhão do polo 2, à exceção da aula de 5ª feira, que era lecionada no pavilhão do polo 3.

4.1.2.2.Planeamento da Unidade Didática

Como referido anteriormente, após o planeamento anual, surge a necessidade de especificar as UD a lecionar. Na perspetiva de Bento (2003), o planeamento das UD mostra etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem, compondo assim unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, para os docentes. Durante toda a PES, foi utilizado, para o planeamento das UD, o *Backward Design* (Wiggins & McTighe, 2005). Segundo McTighe e Wiggins (2011), esta estrutura é baseada em três etapas para o planeamento curricular, as quais devem estar alinhadas entre si. A primeira etapa consiste na identificação

dos resultados desejados. Nesta fase consideramos os nossos objetivos, examinamos os padrões de conteúdo estabelecidos e definimos as expectativas curriculares. Como normalmente há mais conteúdo do que aquele que pode ser abordado, nesta etapa, torna-se fundamental fazer escolhas exigindo clareza sobre as prioridades. Estas prioridades são estabelecidas por metas de desempenho de longo prazo – o que queremos que os nossos alunos, no final, sejam capazes de fazer com o que aprenderam. A segunda etapa consiste em determinar as evidências de avaliação. Nesta etapa, os professores pensam primeiro como avaliadores, isto é, consideram antecipadamente as evidências de avaliação necessárias para documentar e validar que aprendizagem pretendida foi alcançada. Por último, a terceira etapa consiste em planejar as experiências de aprendizagem e instruções. Nesta fase, os professores planeiam as aulas e atividades de aprendizagem mais apropriadas para alcançar os objetivos identificados na primeira etapa.

Como referido anteriormente, iniciava sempre o planeamento da UD através da AD, de forma a estabelecer os objetivos a alcançar nos três domínios de desempenho (motor; cognitivo e socioafetivo). De seguida, definia o tipo de avaliação e, por último, com base na caracterização do contexto, começava a desenhar o PEA (as tarefas a realizar nas aulas). Esta forma de planeamento por objetivos facilitou a construção dos planos de aula, pois estavam praticamente delineados e sequenciados.

4.1.2.3.Plano de Aula

O último nível de planeamento é o momento mais específico e passa por planejar cada aula, devidamente adaptada a uma situação didática real (Libâneo, 2013). Assim, aquando da elaboração de cada plano de aula, tive sempre em consideração as características da turma, o espaço, o material, o tempo e as possíveis adversidades.

O plano de aula deve ser redigido de forma simples e clara, para que outro professor, se necessário, compreenda o que realizar na aula. Deve ainda incluir as componentes críticas de todos os conteúdos a ministrar, de forma a atender aos objetivos previamente estabelecidos (Resende et al., 2017). É importante destacar que, segundo Bento (2003), é apenas um guia e, por este motivo, em qualquer momento o plano de aula pode estar sujeito a adaptações, alterações e reformulações, de acordo com o contexto apresentado e a resposta dos alunos, resultante de uma reflexão na ação (Schön, 2000).

Enquadrando agora com a prática, considero imprescindível referir que, por vezes, não me foi possível cumprir inteiramente o plano de aula e, por este motivo, foi necessária uma reformulação e adaptação do mesmo. A principal causa desta adaptação surgiu quando a tarefa

não estava a ser realizada da forma pretendida ou era observável uma desmotivação por parte dos alunos; procurava, assim, reajustar e adaptar no momento, com o intuito de atingir os objetivos delineados e manter os alunos motivados.

Seguindo o modelo mais utilizado na estrutura da aula, o modelo tripartido (Quina, 2009), os planos de aula criados eram então compostos por três grandes partes: inicial, fundamental e final. Na parte inicial das aulas, realizava um jogo pré-desportivo representativo da modalidade e do conteúdo, de forma a predispor os alunos para o exercício físico. Realço que, muitas vezes, não realizava esta fase devido ao pouco tempo útil das aulas, mais concretamente, as de 50 minutos. Na parte fundamental, realizava essencialmente um jogo condicionado/reduzido e, na parte final, um jogo formal, com o intuito de colocarem em prática o aprendido.

É de salientar que não senti grandes dificuldades neste nível de planeamento, procurando que todos os exercícios escolhidos seguissem uma progressão lógica. Contudo, evolui em vários aspetos, após críticas construtivas do OC, nomeadamente, na atribuição não só do número de aula, como também do número correspondente à UD que estava a ser abordada (ex.: Aula nº 50, 3/6); na especificação dos conteúdos (ex.: Avaliação sumativa dos batimentos *Lob* e *Clear*); e a inclusão da formação que quero ensinar (ex.: jogo 4x4 na formação 1:2:1).

4.1.3. Realização

O planeamento e a realização encontram-se inevitavelmente interligados, uma vez que ambos constituem a transferência da teoria para a prática. É nesta transferência que se torna visível o modo como o professor conduz o PEA, sendo indiscutível o seu papel central para uma boa aprendizagem (Onofre & Carreiro da Costa, 1994), pois os resultados obtidos pelos alunos dependem vivamente dos acontecimentos ocorridos nas aulas.

É importante especificar como foi feita a minha realização ao longo de toda a PES. Em particular, centrei-me nas quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, gestão, disciplina e clima, dimensões estas que, de acordo com Siedentop (1998), se encontram em todos os momentos da nossa realização e de forma simultânea.

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

Instrução

Começando pela instrução, esta engloba a forma como transmitimos os diferentes conteúdos, bem como toda a exposição, demonstração, questionamento e *feedback* emitido

(Rosado & Mesquita, 2009). Em todos estes momentos instrucionais, a capacidade de comunicar é um fator determinante para o PEA, daí ter procurado sempre ser claro, objetivo e pertinente. Concorde, assim, com Rosado e Mesquita (2011) que acrescentam que ser bom comunicador é um aspeto determinante para se ser bem-sucedido.

Desde o princípio do ano letivo que a instrução inicial esteve presente. No início de cada aula, juntava a turma e dava a conhecer os objetivos, uma vez que devem ser comunicados aos alunos. “O Professor deve comunicar aos alunos os objetivos (“para quê”), o objeto (“o que vão realizar”) e como realizar (“critérios de êxito”) as atividades” (Martins et al., 2017, p. 60). Ainda nessa altura, aproveitava para especificar alguns critérios de êxito, em número reduzido (ex. dois ou três), e, posteriormente, reforçá-los quando os alunos realizavam os exercícios (Piéron, 1999). Estas características são importantes para potenciar o envolvimento significativo e crítico dos alunos nas atividades de aprendizagem, pois segundo Piéron (1999), se assim não for, o aluno pode modificá-las e entrar numa prática diferente da desejada pelo professor.

Quanto à forma de comunicação, para economizar tempo na instrução, recorria frequentemente à demonstração. Martins et al., (2017, p. 61) afirmam que “uma boa demonstração deve assim ser simples, breve e concisa.” Durante a mesma, tive de ter alguns cuidados para garantir que todos estavam a visualizar, nomeadamente estar atento ao posicionamento dos alunos e ao que os poderia distrair e que todos estavam no meu campo de visão, não permitindo assim que estivessem uns atrás dos outros. No final, verificava se o que tinha instruído tinha sido compreendido, realizando o questionamento (ex., qual é o objetivo do *Lob?*).

Importa, ainda, referir que fui compreendendo que, por vezes, é benéfico instruir um grupo de cada vez. Esta estratégia mostrou-se bastante eficaz, não só pelo facto de que captava melhor a atenção dos alunos, como também mantinha o ritmo e a intensidade da aula (ex., no MED, quando utilizávamos dois campos para a instrução de uma variante de um exercício, decidia parar primeiro um campo, e só depois o outro). Além disto, durante as instruções, esforçava-me por ser claro e objetivo, captando a atenção dos alunos. Preferia chamá-los para garantir que a comunicação era eficaz, especialmente devido ao ruído causado pelas aulas simultâneas. Para isso, posicionava-me no centro do pavilhão, onde todos os alunos tinham de se deslocar menos. Contudo, quando percebia que o ambiente o permitia, optava por emitir instruções sem os chamar, de modo a não desperdiçar tempo de aula.

Depois da instrução inicial, quando estavam a realizar as atividades, utilizava o *feedback*, algo imprescindível para a aprendizagem. A investigação demonstra que uma prestação motora melhora quando há *feedback* e deixa de melhorar, ou piora, quando este se suprime (Shape,

2015). Foi também importante desenvolver a capacidade de perceber em que momentos deveria intervir e de que forma, utilizando assim o erro e o *feedback* interrogativo como ponto de partida (ex., quem deveria ter dado o 2.º toque?).

Gestão

Relativamente a esta dimensão, o facto de o CNM possuir dois pavilhões, um campo exterior e um horário bem estruturado entre os professores de EF, a gestão foi bastante facilitada. No meu caso, tinha sempre metade de um pavilhão disponível. Saber atempadamente o espaço que iria ter disponível permitiu-me planear melhor e, posteriormente, gerir esse espaço de forma mais eficaz na prática. Quanto ao material, apesar de o CNM ter imenso material, utilizava apenas o material necessário, evitando excessos.

Relativamente ao tempo de aula, como era reduzido, obrigava-me à sua gestão de forma eficaz, o que me levou a desenvolver e a implementar diversas estratégias ao longo da PES, no sentido de otimizar a gestão de aula. Por exemplo, inicialmente, decidi não realizar a chamada. Embora no início tenha sido difícil, pois não conhecia todos os alunos, este processo revelou-se bastante eficaz ao longo do tempo, permitindo-me identificar rapidamente quem estava ausente. Normalmente, questionava os alunos presentes e confirmava posteriormente.

Procurei também incluir mais variantes do que exercícios numa mesma aula, facilitando a transição e reduzindo o tempo necessário para a sua montagem. Além disso, todos os exercícios e variantes tinham de ter um encadeamento lógico e uma progressão pedagógica adequada. Para rentabilizar ainda mais o tempo de aula, criava os grupos no início da aula, mantendo-os até ao final. Quanto aos alunos que não podiam participar ativamente, procurava envolvê-los em tarefas durante a aula (ex., montagem de material, arbitragem, registos no quadro, entre outros).

Disciplina

A dimensão da disciplina engloba os comportamentos e estratégias do professor para evitar comportamentos que prejudicam o PEA ou promover comportamentos adequados (Aranha, 2004). Assim, estabelecer regras claras e consistentes é o primeiro passo, pois permite que os alunos entendam a importância das suas atitudes e comportamentos. Como tal, cabe aos professores modelar comportamentos positivos e incentivar o trabalho em equipa e a resolução saudável de conflitos. Para isso, a disciplina deve fomentar a autodisciplina entre os alunos, ajudando-os a desenvolver a capacidade de autorregulação e responsabilidade. Durante a PES,

foram várias as situações em que tive de intervir nesta temática, mais regularmente na turma partilhada do que na turma titular.

Para garantir que esta dimensão estivesse sempre presente, foram utilizadas algumas estratégias adaptando-as ao contexto da turma. Destaco a introdução e utilização de uma tabela na modalidade de Futsal, referente ao comportamento e atitudes nas aulas, na turma do 5.º ano, numa altura em que foi discutido, em CT, que a turma apresentava comportamentos bastante negativos entre eles. Nessa tabela, era registado o comportamento dos alunos e atribuída uma cor: verde para comportamentos positivos (ex., atitudes de respeito e *fair play*) durante a aula; amarelo se não se identificassem comportamentos nem positivos nem negativos e vermelho quando identificava comportamentos negativos (ex., desrespeito para com os colegas).

Pelo contrário, no 12.º ano, tive necessidade de intervir menos. Não obstante, em alguns momentos, havia um aluno que se mostrava mais perturbador; começava por abordá-lo de modo amigável, pedindo-lhe que não tivesse certos comportamentos. Por vezes, isso não acontecia, tendo, por isso, numa segunda fase, de abordá-lo de forma mais rígida. Em último caso, foi necessário sentá-lo, inclusivamente numa aula supervisionada. No 3.º período, este aluno melhorou o seu comportamento, possivelmente como resultado das estratégias que adotei, nomeadamente, a introdução de uma época desportiva, na qual o bom comportamento era imprescindível para a pontuação final e sucesso da equipa, materializadas no regulamento da seguinte forma: qualquer atitude de *fair play* (+ 3 pontos); qualquer atitude de agressão verbal ou física (-5 pontos); faltas de respeito ou atrapalhar a dinâmica da aula (-2 pontos). Estas regras foram fundamentais, pois ao longo da época foram várias as situações que retirei pontos às equipas, mostrando-lhes o que estava errado. Assim, contribuí para a sua formação como alunos, mas também indivíduos com valores, vividos e demonstrados nas minhas aulas.

Clima

De acordo com Monteiro et. al. (2008), o clima de sala de aula é influenciado pelos alunos, professores e ainda pelo contexto em que a escola se insere, sendo composto pela atmosfera de trabalho e pelas relações entre alunos e professor. Arede (2008) acrescenta que o clima organizacional influencia o comportamento das pessoas, provocando, nas mesmas, diversos tipos de motivações, desempenhos e satisfações, afetando a qualidade e a produtividade e, conseqüentemente, a eficácia organizacional.

Criar um ambiente positivo e acolhedor, onde o respeito mútuo e a cooperação são incentivados, é igualmente importante. Surgiu, assim, a necessidade de criar um clima de aprendizagem positivo para as minhas aulas. Para isso, tentei promover um ambiente onde os

alunos se sentissem valorizados e respeitados; procurando reconhecer e enfatizar o seu sucesso e empenho, bem como incentivá-los, utilizando o reforço positivo. Além disso, fomentei a colaboração e o respeito mútuo, e garanti que as atividades fossem inclusivas, motivadoras e acessíveis a todos. Todas estas variáveis criam um bom clima de aula e, segundo Arede (2008, p. 62), “os alunos que trabalham num bom clima tendem a obter melhores resultados que os restantes”.

Pelo exposto, é perceptível que o clima está diretamente ligado à motivação humana. Ao longo do ano, foram várias as estratégias realizadas para motivar os alunos, destacando-se a realização dos jogos de fantasia, bem como a criação de temáticas como o Euro e JO, ambos no MED, que tiveram grande influência na motivação da turma. Tendo por base um questionário que realizei à turma via *Forms*, e garantindo o anonimato dos participantes, foi questionado se essas temáticas tinham contribuído para a promoção do empenho e motivação nas aulas, recolhendo algumas respostas como:

ID1:” é mais criativo e suscita a uma maior competição entre equipas.”

ID6: “Sim, é uma dinâmica mais cativante e competitiva.”

Assim, foi possível perceber que os alunos se encontravam num clima propício para a aprendizagem e, conseqüentemente, à obtenção de melhores resultados (Arede, 2008).

4.1.4. Avaliação

Avaliar, em educação, consiste em recolher e interpretar informações em função de determinados critérios para tomar decisões com impacto na organização e condução do PEA (Sánchez, 1996). Segundo Nobre (2015), o desenvolvimento de um sistema de avaliação integrado e coparticipado inclui uma avaliação inicial, uma avaliação contínua e uma avaliação final. Para tal, ao longo do ano letivo estiveram sempre presentes três modalidades de avaliação distintas: AD, a Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS).

Os alunos foram avaliados em diferentes domínios, fazendo corresponder 90% ao domínio das atividades físicas e 10% ao domínio da aptidão física. No domínio das atividades, 80% destinavam-se aos exercícios critério, situações de jogo e arbitragem enquanto os restantes 10% destinavam-se ao trabalho em aula.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

A primeira avaliação que realizei foi a AD na modalidade de Voleibol, na qual fiz um registo de incidentes críticos para perceber em que nível se encontrava a turma, mas rapidamente percebi que estava bastante desorientado, o que me levou a ajustar a minha

metodologia para as AD das UD seguintes. Em todas as modalidades seguintes, utilizei uma grelha com os nomes dos alunos, na qual estavam listados os conteúdos a serem avaliados. Atribuía classificação de um a cinco: (1) significava “não executa”, (2) “executa com muitas incorreções”, (3) “executa com algumas incorreções”, (4) “executa bem”, e (5) “executa muito bem”. Dessa forma, procurava desde o início nivelar os alunos e entender em que nível se encontravam na modalidade. Estes apontamentos constituíam o ponto de partida para o planeamento das UD. Como lembram Simões et al. (2014), a AD permite recolher informações sobre as capacidades dos alunos, identificando as facilidades e dificuldades, com o intuito de realizar o planeamento e delinear objetivos para cada UD. No entanto, em algumas modalidades, a AD foi diferente, adaptando-a à modalidade que iria abordar.

No Badminton, a grelha de AD foi ajustada para incluir os batimentos que seriam avaliados, registando apenas se o aluno os executava ou não executava. Sendo uma modalidade individual, desenvolvi algumas estratégias para facilitar essa avaliação, nomeadamente a disposição dos alunos nos campos por ordem numérica: no campo um, os alunos um e dois; no campo dois, os alunos três e quatro; e assim sucessivamente.

Já no *Tchoukball*, no *Tag Rugby* e na Ginástica Acrobática optei por não realizar a AD dada a limitação do número reduzido de aulas por UD. Em vez disso, comecei, nos dois primeiros, por colocá-los a jogar de imediato, permitindo que experienciassem o jogo, e, a partir dessa prática inicial, comecei a desconstruí-lo, introduzindo conteúdos na própria aula. Na Ginástica Acrobática, iniciei com uma breve introdução da modalidade, apresentando alguns elementos básicos, os tipos de pegadas mais comuns, bem como os objetivos a serem alcançados ao longo das aulas. Após este momento de instrução, distribuí os grupos para que começassem a construção das coreografias.

4.1.4.2. Avaliação Sumativa

De igual forma, a primeira AS que realizei foi na modalidade de Voleibol, tendo o cuidado de lhes transmitir que a avaliação era contínua, e, por isso, a classificação não dependeria exclusivamente do desempenho perfeito ou imperfeito nas atividades realizadas. Para esta avaliação, limitei-me a utilizar a grelha final disponibilizada pelo OC. Rapidamente constatei que essa grelha não possuía critérios suficientes para nivelar os alunos, resultando numa grande indecisão na hora de atribuir uma classificação quantitativa. Esse problema serviu-me de motivação para procurar informar-me mais sobre a avaliação e, conseqüentemente, construir uma nova tabela para facilitar o processo. Optei por utilizar a mesma tabela que referi

na AD, isto é, uma escala de apreciação com os conteúdos, cada um deles acompanhado por três critérios de êxito mais relevantes.

Esta abordagem deu-se nas modalidades seguintes, sendo adaptadas conforme o contexto e os objetivos, embora tenha enfrentado mais dificuldades numas do que noutras. É de salientar que, na sua construção, priorizei os aspetos táticos em detrimento dos aspetos técnicos, pois foi nesses que concentrei a minha atuação. Embora essas estratégias tenham visado facilitar o processo de avaliação, a existência de múltiplos critérios de avaliação, combinada com o grande número de alunos, trouxe outras dificuldades, principalmente a falta de tempo para observar Todos simultaneamente. Por esse motivo, surge a AF como suporte à AS.

4.1.4.3. Avaliação Formativa

Relativamente à AF, esta deve ser conduzida ao longo de todo o período letivo, com o objetivo de acompanhar o progresso dos alunos e verificar se estão a atingir os objetivos estabelecidos (Nobre, 2021). Esta avaliação foi realizada durante a PES, intervindo na prática e registando alguns apontamentos. Depois de procurar esclarecer as minhas dúvidas com o OC, este sugeriu que preenchesse a tabela ao longo das aulas de modo a facilitar o futuro processo de avaliação. Essa abordagem facilitou imenso, por isso utilizei-a até o final do ano, superando algumas das dificuldades enfrentadas na primeira avaliação. Após atribuição das classificações, enviava para o OC, sendo posteriormente debatidas e aprovadas em CT.

Apesar de tudo, marco o processo de avaliação como o maior desafio, no qual me senti mais inseguro durante toda a PES. Destaco ainda a dificuldade de atribuir as classificações do 3º período, uma vez que se tratava de uma turma de 12.º ano. Com o aviso do OC, prestei atenção redobrada relativamente às classificações dos anos anteriores, pelo facto que poderiam alterar a média final e, conseqüentemente, a de candidatura ao ensino superior.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

No início do ano implementei um objetivo neste ponto, nomeadamente, participar no maior número possível de atividades letivas. Acreditava vivamente que quantas mais fossem as atividades realizadas, mais envolvido estaria na comunidade escolar, resultando numa PES mais benéfica. E assim foi. De facto, considero que as atividades em que participei ao longo da PES foram imprescindíveis para a minha prática profissional futura, na medida em que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Primeiramente, saliento que estas experiências reforçaram a importância de uma abordagem holística no ensino. Efetivamente, esta participação permitiu-me compreender que o papel de um docente vai muito além do ensino dos conteúdos curriculares, detendo igual importância as competências sociais, emocionais e criativas e as aprendizagens extrínsecas à sala de aula. Ademais, a minha participação ativa nestas atividades fomentou o desenvolvimento de competências organizacionais e do trabalho cooperativo, uma vez que, para o seu sucesso foi necessária bastante organização entre as diferentes entidades envolvidas, nomeadamente, os alunos, a comunidade escolar e as famílias. Deste modo, surgiu uma consequente necessidade de adaptação e liderança, capacidades estas que considero imprescindíveis para a minha prática profissional futura. Por último, é minha convicção que todas estas atividades fortaleceram a minha relação com os alunos, pelo facto de que tive a oportunidade de trabalhar com eles em contextos menos formais e, por este motivo, fiquei a conhecer um pouco melhor as suas necessidades e interesses.

Corta-Mato escolar e distrital

Esta atividade aconteceu no dia 4 de outubro, na qual tive a oportunidade de testemunhar e participar ativamente na sua realização. Este evento não se limitou a promover a saúde e o bem-estar dos alunos, mas também a reunir toda a comunidade escolar, desde o 1.º até ao 12.º ano. O Corta-Mato decorreu ao ar livre, no campo de Milheirós. É de referir que desempenhei diversas funções, mais especificamente, a montagem do percurso, a montagem do pódio, o fornecimento dos lanches dos alunos e a correta sinalização dos percursos.

Apesar de me ter sido atribuída uma função específica, aprendi que são inúmeras as tarefas a considerar na realização de um evento desportivo, mais concretamente, a criação de dorsais, a coordenação com os bombeiros e o registo das classificações por ordem de chegada. A coordenação de todos estes elementos evidencia a importância de um planeamento

meticuloso e da colaboração em equipa. No final, os dois NPES ficaram encarregados de colocar numa folha de cálculo todas as classificações por ordem. Porém, compreendi que com um número tão elevado de alunos, foi necessária uma boa gestão e organização, que, na minha opinião, são características intrínsecas e indispensáveis à docência. De facto, esta experiência comoveu-me bastante e deixou-me orgulhoso, uma vez que no pódio tive, em 1.º lugar, uma aluna da turma partilhada e, em 1.º e 2.º lugares, dois alunos da minha turma residente.

No que diz respeito aos alunos a partir do 9.º ano, a sua participação no evento não foi obrigatória. No entanto, o elevado número de alunos que optaram por participar na atividade foi considerável. Ademais, o facto de muitos deles permanecerem para ajudar na organização e arrumação do material após o evento, demonstrou disciplina e um compromisso notável.

Num segundo momento, os alunos apurados foram convidados a participar no Corta-Mato distrital, realizado no Parque Urbano Sara Moreira em Santo Tirso, no dia 16 de fevereiro, tendo sido acompanhados por mim. Esta experiência revelou-se enriquecedora em diversos aspetos. Durante o evento dediquei um tempo significativo a interagir com todos os alunos, a maioria proveniente de outras turmas, o que me permitiu conhecê-los melhor e estabelecer uma conexão mais próxima.

Contudo, este evento representou diversos desafios, nomeadamente de gestão e controlo, devido ao grande número de pessoas num ambiente desconhecido. Durante a competição, desempenhei papéis fundamentais, desde encorajar um aluno reticente em relação à prova, até congratular todos os alunos pelos excelentes resultados obtidos, em particular, a minha aluna do 5.º ano, que alcançou o 8.º lugar. Além disto, assumi a responsabilidade de supervisionar os alunos, acompanhando-os aos vários locais da prova e garantindo o seu bem-estar e segurança. Friso ainda que este evento proporcionou encontros significativos com antigos professores e colegas de turma, despertando memórias gratificantes de experiências passadas.

Cidade de Natal

Como tudo no Natal é mágico, esta atividade não ficou, de todo, atrás. No fim do 1.º período, é tradição do CNM a realização de uma festa de Natal e, este ano, não foi diferente, tendo sido realizada em dois dias, 14 e 15 de dezembro, no pavilhão do polo 3. Tinha como tema o regresso aos anos 90, envolvendo todos os ciclos de ensino, desde a creche até ao secundário. A participação destes ciclos trouxe uma variedade de atuações, todas elas diferentes, nomeadamente, jogos, atividades, diversões, dança, teatro, música, concertos e um *after party*.

Este evento necessitou de bastante preparação prévia e dedicação, na medida em que cada ano de escolaridade estava associado a uma temática. No 5.º ano, mais especificamente na turma

partilhada, foi proposto ao NPES a realização de duas atividades que fizessem referência aos jogos sem fronteiras. Foi necessária uma preparação imensa e a adaptação de diversas situações para que atingíssemos a excelência no dia da atuação. Estive presente em tudo o que era possível e, apesar do nível de exigência física, desde o início assumi várias funções, nomeadamente, a preparação da turma para os ensaios e festa, a preparação da entrada e dos jogos, a montagem do material no palco no dia da festa, o acompanhamento do *HipHop* e *Multidance*, o acompanhamento para as salas e camarim da turma de 5.º, até à realização da função de Pai Natal, contribuindo para o sucesso do evento. A minha presença e envolvimento direto com a Cidade de Natal foram mais do que meramente profissionais; foram uma expressão da minha dedicação ao crescimento e bem-estar dos alunos. Por conseguinte, o meu desempenho nesta atividade não representou apenas uma aplicação das minhas competências pedagógicas, mas também um compromisso profundo em proporcionar, aos alunos, uma experiência educativa e lúdica memorável.

Além deste envolvimento direto na organização das atividades festivas, houve uma aproximação com o restante grupo de EF, alguns professores de outras disciplinas, alunos e auxiliares. Foi a primeira atividade em que toda a comunidade do colégio se juntou e, no final do último dia, tive a oportunidade de conversar com alguns professores, durante o jantar de docentes, para o qual também fui convidado, assumindo, assim, um forte compromisso com a comunidade educativa. Na verdade, como defende Nóvoa (2009), o compromisso social constitui-se como uma dimensão indispensável para ser um bom professor. Esta experiência multifuncional não só ampliou a minha compreensão sobre a dinâmica das atividades escolares, como fortaleceu a ligação com os alunos e colegas de trabalho. Assumir responsabilidades diversas permitiu-me uma visão abrangente da Cidade de Natal, concedendo mais significado ao meu apoio para o seu desenvolvimento e implementação. Acredito que esta abordagem multifacetada não só enriqueceu a atividade, como também estreitou os laços entre a comunidade escolar, proporcionando aos alunos uma experiência educacional mais completa. Assim, encaro a minha participação na Cidade de Natal, não apenas como um conjunto de tarefas cumpridas, mas como um compromisso enraizado na missão mais ampla de promover um ambiente escolar estimulante, colaborativo e enriquecedor para todos os envolvidos.

XI Festival Cinema Animação

No dia 26 de janeiro, decorreu o XI Festival de Cinema de Animação, um evento que reuniu o talento dos alunos de todos os níveis de ensino. Durante esse dia, dedicado às Artes Visuais, o Colégio acolheu exposições e apresentações que encantaram os visitantes com a sua

beleza e criatividade. Os alunos apresentaram desenhos feitos nas aulas de Desenho e Educação Visual, assim como candeeiros elaborados nas aulas de Educação Tecnológica. Desde autorretratos a objetos do quotidiano, harmonizados com formas, cores, estruturas e composições, até candeeiros construídos com materiais como bolas de algodão, lã, CDs, garrafas, madeira e outros recursos reutilizados, a criatividade dos alunos foi notável. O ponto alto do dia foi a exibição dos filmes de animação produzidos pelos alunos do 9.º ano, juntamente com performances desenvolvidas na disciplina de Expressão Dramática, que contaram com a presença de familiares e amigos.

Enquanto EE, esta experiência proporcionou-me valiosas aprendizagens. Compreendi a importância da participação dos alunos em diversas áreas, desde as Artes Visuais até à tecnologia, permitindo-lhes explorar e expressar a criatividade de diversas formas. Além disso, destaco a entejuda por parte dos professores e da comunidade escolar, garantindo o sucesso de eventos como este, que, por sua vez, enriquecem o ambiente escolar e a vivência dos alunos.

Evento anual – Olimpíadas CNM

No término do 2.º Período, nos dias 19, 20, 21 e 22 de março, realizamos o nosso evento anual no CNM, com o tema central dos Jogos Olímpicos. Para garantir o sucesso do evento, foi necessário realizar várias reuniões de planeamento, abordando todos os detalhes necessários. Cada dia do evento foi dedicado a um ciclo escolar específico e todas as atividades ocorreram no campo do Milheirós.

Para o 1.º ciclo adaptamos as atividades à faixa etária dos alunos, dividindo o campo em duas metades. Numa delas, criamos um circuito com várias atividades para trabalhar habilidades motoras, como sendo perícias e manipulações, equilíbrio, deslocamentos, entre outras capacidades. Na outra metade, montamos campos para jogos de Futebol e uma zona para o Atletismo. Estabelecemos um quadro competitivo para cada ano, com horários definidos para cada jogo, permitindo que todos participassem. Relativamente aos jogos, para o 1.º e 2.º anos realizamos jogos de 5x5 e, para o 3.º e 4.º anos, realizamos jogos de 7x7, com equipas mistas. No total, montamos quatro campos de futebol, uma zona para o Atletismo e outras de circuitos.

No 2.º e 3.º ciclos optamos por selecionar duas modalidades com quadro competitivo: no 2.º ciclo, selecionamos o Futebol (7x7) e o Hóquei (5x5), divididos por sexo. É de frisar que a possibilidade de os alunos participarem em ambas as modalidades lhes trouxe inúmeras vantagens. Quanto ao 3.º ciclo, optamos pelo Futebol e pelo *Tchoukball*, com partidas em 7x7 e 6x6, respetivamente, formando equipas mistas. Por sua vez, para o secundário, juntamente com a associação de estudantes, foi realizado um quadro competitivo para o Futebol. Durante

o evento foi possível observar os valores do desporto em todos os jogos, mais especificamente, a entreajuda, a competitividade e, acima de tudo, a felicidade. Pessoalmente desempenhei diversas funções, como árbitro, fotógrafo, marcador de pontos e chamador de equipas. A execução deste evento proporcionou-me inúmeras aprendizagens e um crescimento profissional significativo, desde a planificação prévia necessária até à sua execução.

Dia Internacional da Felicidade

No dia 20 de março, também se celebrou o Dia Internacional da Felicidade, embora de forma independente. Apesar do cansaço acumulado ao longo do dia, participei ativamente neste momento, juntamente com outro professor de EF e o meu colega José, ajudando na escolha e montagem dos jogos, explicando as regras e auxiliando na recolha do material. Esta foi mais uma oportunidade para me relacionar com a comunidade escolar e contribuir para o sucesso das atividades planeadas.

Celebrar o Dia da Felicidade é um lembrete relevante sobre a importância de valorizarmos os pequenos momentos da vida. Desde um simples café pela manhã até um encontro ao final da tarde entre pais, mães e filhos, são esses momentos inesperados e significativos que verdadeiramente nos trazem felicidade. Apesar do cansaço, poder contribuir e participar nesse momento entre famílias foi uma experiência incrivelmente enriquecedora para mim. Sentir-me parte integrante desse momento, sabendo que estava a contribuir para a felicidade de outras pessoas, encheu-me de um sentimento de realização e contentamento que é difícil de descrever. Esta experiência reforçou a importância de valorizarmos e apreciarmos os momentos simples da vida, bem como o significado de contribuirmos para o bem-estar e a felicidade dos outros. Foi mais uma oportunidade de aprender e crescer como indivíduo, reafirmando a importância de nos dedicarmos não só ao nosso próprio bem-estar, mas também ao dos que nos rodeiam. Foi uma experiência que me encheu de alegria e gratidão, reforçando o meu compromisso em promover um ambiente escolar feliz e acolhedor para todos.

Atividade Extracurricular de Atletismo

Desde o início da PES que tinha como objetivo ingressar numa atividade extracurricular do colégio, em concreto, no Ténis de Mesa. Contudo, esta modalidade este ano não abriu devido à falta de inscrições, tendo sido obrigado a procurar outra solução. Apenas com professores do colégio a lecionar, tinha duas opções, Basquetebol ou Atletismo, e uma vez que o meu colega José escolheu a sua modalidade, eu fui para o Atletismo. Confesso que estava um pouco desanimado, pois é uma modalidade que não me satisfaz muito, mas decidi ingressar na mesma,

apesar de saber que isso me causaria algum desconforto. Aceitei o desafio. O Atletismo era lecionado às terças e quintas-feiras, pelas 17h30, no pavilhão do polo II ou na pista de atletismo/campo exterior quando as condições climatéricas assim o permitissem.

O envolvimento nesta atividade proporcionou-me uma perspetiva diferente da habitual aula de EF, uma vez que o número de alunos era significativamente menor do que numa turma convencional. Isto possibilitou um acompanhamento mais específico e individualizado de cada aluno, o que foi bastante gratificante, na medida em que, a cada aula, pude testemunhar o progresso de cada um deles. Além disso, esta participação contribuiu para conhecer mais profundamente a modalidade, bem como adquirir estratégias e um repertório de exercícios que poderei aplicar no futuro. Apesar de inicialmente estar inseguro, estou certo de que cresci tanto ao nível pessoal como profissional com esta experiência.

DT e CT

Além de todas as atividades referidas, experienciei várias outras, tais como o teatro de Matemática, a cerimónia de abertura do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), as várias reuniões de CT, do departamento de expressões e do grupo de EF. Acompanhei ainda as aulas da direção de turma do meu OC, vigiei testes de outras disciplinas e participei em visitas de estudo, como por exemplo, a visita a Serralves e à Diver Lanhoso, lidando com diferentes alunos de diferentes anos e turmas em contextos fora do habitual. Todas elas contribuíram para o meu desenvolvimento e integração na comunidade escolar.

5.2.Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação

Ao colocar em prática a teoria, ficou evidente que a função de um professor vai muito além da sala de aula, ou, no meu caso, do pavilhão. Compreendi e verifiquei que os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, não apenas ao ensinar conteúdos referentes à EF, como também ao estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e práticas essenciais inerentes ao sucesso escolar e pessoal. Percebi que somos verdadeiros mentores, orientadores e modelos a seguir, influenciando, não apenas o desempenho académico dos alunos, como também o seu crescimento pessoal e bem-estar generalizado. Por isto, durante todo o percurso na PES procurei atuar da melhor forma possível, não só dentro como fora da aula, com o intuito de ser considerado um exemplo para os alunos. Refira-se, ainda, que senti necessidade de intervir de forma mais assertiva em certos momentos, nos quais os alunos se encontravam mais agitados, ou por via de um ou outro desacato, explanando a razão pela qual não o podiam fazer e o comportamento adequado a

adotar. Adicionalmente, vários foram os momentos de suporte e motivação necessários, maioritariamente associados aos alunos do 5.º ano de escolaridade.

Posto isto, sem dúvida que colaborei bastante na formação de cidadãos responsáveis, críticos, aptos a enfrentar as diversas adversidades do quotidiano, conscientes e determinados, contribuindo, então, para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. De facto, é de salientar a disponibilidade que mostrei em todos os momentos, dos quais destaco uma situação específica na qual me voluntariei para treinar um aluno da minha turma que iria realizar os pré-requisitos. Para isto, disponibilizei o meu tempo depois das aulas, tendo mesmo ido ao colégio numa sexta-feira à tarde propositadamente para o ajudar. Constatei que contribuir para que o meu aluno se sentisse mais motivado, seguro e confiante foi extremamente gratificante.

Por sua vez, em contexto de aula, creio que dei a devida importância à boa educação, cumprimentando sempre todos os alunos, o que teve um efeito positivo e de retorno. À semelhança da minha disponibilidade fora de aula, em aula era ainda mais evidente, uma vez que me mostrava disponível para os ajudar e esclarecer possíveis dúvidas. Aquando de uma situação em que um aluno não conseguia realizar uma determinada tarefa, procurava motivá-lo e incentivá-lo. Além disto, relativamente à corrente desportiva, procurei ensinar e instigar os valores do desporto, nomeadamente, o *fair play*, o respeito pelo outro, a cooperação e a disciplina. Exemplo da valorização destes valores desportivos, foi o MED, na medida em que eram retirados pontos às equipas em caso de desrespeito, de falta de comprometimento com a aula e de agressão verbal ou física.

Por tudo o que referi, acredito convictamente que adotei o papel de professor na sua totalidade, correspondendo ao valor inestimável desta profissão, auxiliando os alunos a superar as suas limitações, muitas vezes impostas pela família ou sociedade.

5.3.Socialização profissional e institucional

Como tenho vindo a referir, as pessoas desta instituição foram fundamentais e facilitadoras para alcançar os meus objetivos. É de salientar que, desde o primeiro dia, fomos muito bem recebidos pelos muitos com quem nos cruzámos. O OC e o professor Luís Sousa tiveram um papel fundamental no que toca ao processo inicial de integração para, posteriormente, se desenvolver um processo de socialização adequado. Foram eles que fizeram a ponte entre nós EE e o restante corpo docente e não docente. Rapidamente nos fizeram sentir bem, num ambiente agradável. Nos dias seguintes, participamos nas primeiras reuniões, nomeadamente, CT, reunião de Departamento, e reunião grupo de EF, e, desde logo,

mostraram-se todos muito recetivos e disponíveis para o que fosse necessário, destacando-se, pela sua proximidade, o grupo de EF.

À medida que o ano passava, o tempo despendido no colégio aumentava e, conseqüentemente, as interações com a comunidade. Desta forma, começámo-nos a aperceber que todos, sem exceção, eram bastante amigáveis e companheiros, desde a direção aos alunos, o que tornou o colégio num ambiente familiar. O grupo de EF, por exemplo, era constituído por pessoas muito bem formadas e respeitadoras. Caso fosse necessário algo, tendiam a auxiliar, dando alguns conselhos e contando um pouco das suas histórias e estratégias a utilizar, apreendidas ao longo dos anos de serviço. Um dos aspetos que, na minha opinião, foi bastante importante, foi o facto de todos os docentes olharem para nós, EE, como colegas de profissão, tornando, assim, o processo de socialização mais simples.

Paralelamente, o restante corpo docente também se mostrou amigável e disponível para o que fosse necessário. Todas as tarefas realizadas, especialmente na festa de Natal, tiveram um efeito tremendo no corpo docente. Fizeram questão de nos agradecer e elogiar o nosso trabalho. O facto de termos trabalhado eximamente, ajudou bastante e o *feedback* fornecido foi incrível. Além disto, o facto de nos terem convidado para o almoço de departamento, fez que fortalecêssemos as ligações criadas com os outros docentes. Ficarão para sempre na minha memória as vivências destes almoços, nos quais houve muita brincadeira e partilha de experiências.

Outro dos aspetos que ficará para sempre marcado nesta PES foi a visita de estudo a Serralves. Esta visita ocorreu no âmbito da disciplina de Ciências Naturais, no entanto, ainda não conhecíamos a professora organizadora. Quando esta soube que eu e o meu colega José íamos acompanhar a visita, fez questão de nos enviar um e-mail, primeiramente a agradecer a nossa ajuda e, posteriormente, a referir que, apesar de haver a possibilidade de não conhecermos os professores que iriam estar presentes, tínhamos todos os mesmos objetivos, pelo que se necessitássemos de algo estaria à disposição. De facto, estes dois exemplos são alguns dos muitos que aconteceram durante todo o ano da PES e, quando demos por nós, a maioria da comunidade escolar já sabia quem nós eramos, tendo eu e o meu colega José chegado à conclusão de que estávamos a conseguir, de certa forma, criar impacto no colégio.

A participação durante todo o ano nas diversas reuniões de departamento e de EF, fez que nos fôssemos familiarizando e integrando na comunidade. Outro dos fatores que influenciou a integração no colégio, foi a interação com o corpo não docente. Devo referir que estes elementos foram importantíssimos no que toca ao nosso envolvimento e socialização, na

medida em que, à semelhança dos demais, sempre nos trataram como professores, independentemente da idade.

Por último, mas não menos importante, a direção foi de tal modo facilitadora que contribuiu, em muito, para nos sentirmos em casa. Ao fornecer alimentação no colégio e caracterizar-nos como corpo docente, convidando-nos para os convívios, proporcionou mais momentos de possível socialização com a comunidade.

Por sua vez, o ambiente escolar no CNM sempre foi muito favorável e familiar, o que me deixa extremamente contente com a minha decisão de realizar a PES neste local. Os excelentes valores humanos e a união que se vive concorreram para que me adaptasse mais facilmente e para o acolhimento caloroso num sítio completamente novo. Foi, pois, evidente um ambiente de cooperação e respeito mútuo entre todos os membros da comunidade educativa, desde alunos e professores até funcionários e outros colaboradores. Em nenhum momento me senti subestimado por ser um EE, pelo contrário, todos estavam dispostos a ajudar sempre que necessário. Entrei no colégio como um sítio desconhecido e saí como se tivesse ganhado uma segunda casa. O CNM não foi só o lugar da PES, mas, sim, um local onde gostava de estar e me fazia sentir bem, desde as aprendizagens até aos momentos únicos que me proporcionou.

5.4.A Componente ético-profissional

Trabalhar com ética profissional significa obedecer ao código de ética profissional definido para a área de trabalho e pela sociedade em geral. Nesse sentido, durante o ano da PES permaneci fiel aos princípios e valores éticos que acredito serem fundamentais para o ensino. Nas minhas interações com alunos, colegas e demais membros da comunidade escolar, a minha atuação foi pautada pelo respeito, união, honestidade, responsabilidade e competência. Este compromisso ético permitiu-me, não só melhorar as minhas competências profissionais, como também refletir criticamente sobre a minha prática e procurar continuamente formas de melhorar.

Em termos de iniciativa e sentido de responsabilidade, acredito ter demonstrado uma atitude proativa e um forte sentido de responsabilidade, enquanto EE e futuro professor. Sempre me esforcei para me focar nas necessidades dos alunos e trabalhar de forma eficaz com os colegas e os supervisores, com o intuito de propor atividades e projetos que promovessem um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

No desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos, procurei sempre incentivá-los a serem cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Através de atividades educativas e projetos, promovi valores como o respeito, a empatia, a justiça e a

cooperação, elementos essenciais para a formação de cidadãos críticos e criativos. Outro aspecto importante foi a assiduidade e a pontualidade, mostrando-lhes que eram valores importantes. Ao encorajar os alunos a refletirem sobre o meio social em que estão inseridos e a participarem ativamente na sua transformação, acredito que contribuí para a sua formação integral, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de forma consciente.

Segundo Resende et al., (2018), a ética na EF não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também à formação integral dos alunos, desenvolvendo neles valores e competências que são essenciais, tanto para o desporto, como para a vida. A ética profissional está diretamente relacionada com a conduta dos professores e o modo como estes transmitem os seus valores e princípios, sendo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

6. Desenvolvimento profissional

“Who dares to teach must never cease to learn”.
John Cotton Dana

6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão

A formação inicial dos professores e a sua eficácia pedagógica devem ser acompanhadas por uma formação contínua, com o objetivo de aperfeiçoar e desenvolver as competências do professor ao nível dos seus saberes e técnicas, visando um melhor desempenho da sua atividade docente (Formosinho, 1997). Nóvoa (2022) corrobora esta ideia ao afirmar que o ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada, realçando que precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professor face à dimensão dos problemas e desafios atuais da educação.

De igual forma, a lecionação das modalidades menos familiarizadas foi um dos desafios, dos quais destaco a Patinagem e o Hóquei em Campo. Por vezes, no planeamento das UD, mais concretamente nestas modalidades fora da minha zona de conforto, tive algumas dificuldades em perceber em que nível se encontrava a turma e na escolha dos objetivos a atingir. Para combater essa dificuldade, procurei aprofundar o meu conhecimento sobre estas modalidades, lendo livros e artigos e comunicando com o meu OC e NPES. Todos estes aspetos ajudaram a melhorar as minhas práticas e a desenvolver-me ao nível profissional. Wenger (1998) corrobora esta afirmação, uma vez que defende que é através de uma perspetiva relacional entre processos de formação, experiências, práticas, interações e construção de significados, num contexto de uma comunidade de prática, que se desenvolvem identidades profissionais.

Durante todo o ano da PES surgiram imensas dificuldades, contudo, o ponto no qual me senti mais inseguro foi, sem dúvida, na avaliação. Foi, através de, como denomina Tardif (2002), o choque de realidade, que percebi que a avaliação é extremamente difícil. Nos primeiros tempos, quando realizava a AS, surgiam-me muitas dúvidas e dificuldades. Será que estou a ser justo perante os restantes alunos? Porque estou a atribuir esta classificação a este e esta àquele? Porquê esta classificação? Inicialmente, realizava a avaliação apenas com a grelha que nos foi fornecida pelo colégio, no entanto, devido às dúvidas que me iam surgindo, procurei arranjar estratégias para as dissipar. Após conversas com o OC e pesquisa sobre esta temática, decidi criar grelhas de suporte, de forma que a avaliação fosse mais justa e lógica. Foi no 3º período que senti mais dificuldades na atribuição das classificações, não pelas questões descritas anteriormente, mas pelo carácter trienal da disciplina e o facto de esta classificação se refletir na média global dos três anos do ensino secundário e poder influenciar diretamente a entrada no ensino superior.

Além das dificuldades referidas, todas elas combatidas durante a minha prática, senti também noutras temáticas. Refiro-me a um ponto que a PES, mais concretamente no CNM, me fez perceber que é de extrema importância e que necessito de procurar desenvolver, de modo a melhorar ainda mais a minha prática profissional – as competências digitais. Nos dias de hoje, cada vez mais as novas tecnologias estão inseridas no contexto escolar, o que corrobora a literatura (por exemplo, Van laar et al., 2017). Sendo este um dos meus pontos mais frágeis, senti necessidade de realizar formações e, assim, desenvolver e aprimorar esta temática como docente. Destas, destaco o *Kahoot*, uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos que permite aos professores criarem questões sobre determinados tópicos, utilizada para tornar a aprendizagem mais envolvente e divertida, incentivando a participação ativa dos alunos através do formato de jogo. Saliento também a plataforma *Google Forms*, utilizada para a criação de formulários *online*, por vezes como ferramentas de avaliação do PEA ou como forma de questionar a opinião dos alunos sobre um determinado assunto. No meu caso, foi realizado um questionário sobre a implementação do MED. Ressalto ainda o *Microsoft Word* e o *Microsoft Excel* que são ferramentas indispensáveis, na medida em que oferecem uma variedade de funcionalidades que melhoram a organização e a execução das atividades pedagógicas. O primeiro permitiu criar e organizar planos de aula detalhados, incluindo objetivos, atividades, recursos necessários e avaliações. Foi também utilizado para elaborar fichas de trabalho, guias de estudo, e outros materiais de apoio ao ensino. O segundo permitiu criar folhas de cálculo para registar e calcular classificações de forma eficiente, facilitando a gestão de avaliações contínuas e sumativas, para registar e monitorizar as presenças dos alunos nas aulas de EF, organizar horários, planear atividades e gerir recursos. Permitiu, também, criar gráficos e tabelas para apresentar dados de forma visual, tornando a interpretação dos resultados mais fácil. Especificamente, criei uma tabela de pontuações das jornadas desportivas e dos melhores marcadores no MED.

Por vezes, foi com o OC que superei estas dificuldades, muitas outras pela pesquisa que fiz, com o intuito de ampliar o meu conhecimento. Isto foi especialmente evidente nas modalidades em que senti maior dificuldade, para as quais optei por procurar e pesquisar. Evidentemente, esta estratégia não só melhorou o meu conhecimento do conteúdo, como me ajudou na criação de exercícios para os planos de aula. Além disto, em colaboração com o NPES, procurei desenvolver estratégias para implementar nas aulas, com o objetivo de tornar as aprendizagens dos alunos mais significativas.

Como complemento, durante toda a PES, estive presente em todas as aulas dos meus colegas assim como em muitas aulas de outros docentes, bem como do meu OC, o que me

proporcionou uma vasta gama de exercícios, estratégias, dinâmicas, aumentando o meu conhecimento e contribuindo para a construção da minha identidade profissional. Um dos aspetos essenciais para o meu desenvolvimento, enquanto futuro professor de EF, foi a observação, ou seja, de facto, de acordo com Silva e Aragão (2012), “O ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem.” (p.50). Após as aulas, juntamente com os meus colegas de NPES, destinávamos sempre um momento para a reflexão, discutindo sobre os aspetos/estratégias mais bem conseguidas e as menos conseguidas, o que fizemos de positivo e o que poderíamos melhorar. Este aspeto revelou-se bastante importante pois, como refere Sarmento (2004), “observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização”. Adicionalmente, atenda-se ao facto de observadores distintos, perante a mesma realidade, poderem encontrar-se mais ou menos afinados perante determinado objetivo (Proença, 1982; Sarmento, 1991; Sarmento, 2004), isto é, na minha visão o que poderia estar bem, talvez na visão de outros (NPES e OC) poderia não estar tão bem conseguido. Num estudo mais recente realizado por Amaral-da-Cunha (2016), no qual se realizou um questionário a 54 EE, concluiu-se que os participantes colocaram em relevo as tarefas de observação das aulas, na medida em que é a observar *experts* e pares que interiorizam modos de atuação e atividades de relação com a escola, pelas possibilidades de aprendizagem em interação com outros membros da comunidade escolar.

Para finalizar, não poderia deixar de referir o seminário “Práticas de Ensino na Educação Física No 1.º Ciclo de Ensino Básico do Colégio Novo da Maia” que proporcionou a minha iniciação à investigação. Juntamente com o meu NPES, decidimos optar por este tema, uma vez que não é o foco da nossa formação, mas que é de igual importância, optando, assim, por sair da nossa zona de conforto e perceber como é vista a EF nestas idades, passando por todos os ciclos de ensino. O facto de ser uma área que não me sentia confortável, desafiando-me ao nível pessoal e profissional, obrigou-me a superar-me diariamente, resultando num sentimento de conquista superior. Este projeto foi apresentado na escola cooperante e na UMAIA, no seminário “50 anos de Liberdade: O papel da Educação Física na democracia, cidadania e equidade”. Foi, sem dúvida, uma experiência bastante enriquecedora, na medida em que tive a oportunidade de interagir com diferentes profissionais na área do 1.º ciclo, assim como pude testemunhar diversas perceções e opiniões sobre o tema, o que potenciou a perceção sobre o papel atribuído à EF neste ciclo.

7. Reflexões finais

Ao olhar para trás e ao refletir sobre o percurso trilhado ao longo deste ano e todo o percurso acadêmico, posso concluir que a experiência foi bastante enriquecedora para a minha formação pessoal e profissional. Ver o sonho de ser professor de EF cada vez mais perto faz-me chorar de alegria.

Este ano foi uma jornada incrível de crescimento pessoal e profissional, onde cada desafio, cada erro e cada pequena vitória deixou uma marca indelével em mim. Apesar de, inicialmente me encontrar receoso, com o tempo, comecei a encontrar o meu caminho. Cada dia trouxe novas aprendizagens e, mesmo nos momentos mais difíceis, havia sempre algo valioso a retirar. Os alunos foram, sem dúvida, elementos fundamentais para esta experiência. Cada um, com as suas particularidades e histórias, ensinou-me lições importantes. Aprendi tanto com eles quanto espero que eles comigo. Cada aula foi uma oportunidade de criar conexões, de ver os seus progressos e de partilhar as suas alegrias e frustrações. As suas conquistas tornaram-se as minhas conquistas, e os seus desafios inspiraram-me a procurar novas formas de ensinar e de os apoiar.

Os meus colegas, OC e SV foram verdadeiros pilares durante esta jornada. As conversas, os conselhos, e o exemplo diário de dedicação e paixão pelo ensino foram fundamentais para o meu crescimento. Sou imensamente grato por terem acreditado em mim, por me orientarem e por me ajudarem a moldar a minha visão de quem quero ser enquanto professor.

Agora, ao encerrar esta etapa, sinto-me profundamente enriquecido. Esta PES não foi apenas uma parte da minha formação, mas uma experiência transformadora. Descobri uma paixão profunda pelo ensino da EF. Sei que o caminho pela frente é longo e repleto de novos desafios, mas sinto-me preparado e animado para o que vier. Levo comigo a certeza de que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos. É influenciar vidas, inspirar sonhos e ajudar a construir futuros. E, com essa certeza, avanço para o futuro com um coração cheio de esperança, determinação e gratidão.

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.^a ed ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millennium*, 39, 55-71.
- Amaral Da Cunha, de S. M. (2016). A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas. 0–327.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62–67.
- Aranha, Á. (2004). Organização, planeamento e avaliação em educação física: definição de objectivos: planeamento, organização e análise da actividade pedagógica: técnicas de intervenção pedagógica: avaliação.
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185-200.
- Arede, M. D. F. M. D. C. (2008). *Percepção do clima das Escolas e Satisfação Profissional dos Professores* (Master's thesis).
- Ávalos, M. A., Garde, A., & Vega, L. (2020). Technologies and self-assessment as strategies for collaborative gymnastic learning. *Science of Gymnastics Journal*, 12(3), 313–324.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2006). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Queirós, P., & Graça, A. (Eds.). (2014). *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3rd ed.). Livros Horizonte.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *49 Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.

Carlson, TB (1995). “Agora acho que posso.” A reação de oito estudantes pouco qualificados à educação esportiva. *ACHPER Jornal de Estilos de Vida Saudáveis*, 42(4), 6-8

Carlson, TB, & Hastie, PA (1997). O sistema social-aluno na educação esportiva. *Revista de Ensino em Educação Física*, 16, 176-195.

Casey, A.; Quennerstedt, M. Cooperative learning in education: encountering Dewey’s educational Theory. *European Physical Education Review*. v. 26, n. 4, p. 1023-1037, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X20904075> acesso em 14 nov. 2020.

Casey, A; Goodyear, V. A. Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? a review of the literature. *Quest*, v. 67, n. 1, p. 56–72, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2014.984733?scroll=top&needAccess=true> acesso em: 31 mar. 2021.

Crum, Bart. How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justifications, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *RETOS*, n.31, p. 238-244, 2017.

Dowrick, P. W. (1991). *Practical guide to using video in the behavioral sciences*. New York: Wiley Interscience.

Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied & Preventive Psychology*, 8, 23–39.

Dyson, P. B; Colby, R; Barrat, M. The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*.v. 35, n. 4, p. 370-380, 2016. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2016-0119> Disponível em <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/35/4/article-p370.xml> acesso em 14 nov. 2020.

Forbes, C., & Davis, E. (2007). The development of preservice elementary teachers' curricular role identity for science teaching. *Science Teacher Education*, 92(5), 909-940.

Formosinho, J. (1997). A Complexidade da escola de Massas e a Especialização de Professores. *Saber Educar*, 3:7-20.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. FADEUP.

Griffin, L.; Patton, K. Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present, and future. In GRIFFIN, L.; BUTLER, J., (Eds.). *Teaching games for understanding: theory, research, and practice*, 2005. p. 1-17. National Association for Sport and Physical Education Publications: Reston, VA.

Holt, N., Streat, W., & Bengoechea, G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4.

Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade*, 109–118.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional Goal Structure: Cooperative, 50 Competitive, or Individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213–240. <https://doi.org/10.3102/00346543044002213>

Jurasaitė-Harbison, E. (2005). Reconstructing teachers' professional identity in a research discourse: A professional development in an informal setting *Trames*, 9(2), 159-176.

Kwak, E. C. (2005). The immediate effects of various task presentation types on middle school students' skill learning. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17(1), 7-17.

Lauder, A. (2001). *Play Practice: The Games Approach to Teaching and Coaching Sports*. Champaign: Human Kinetics.

Libâneo, J. C. (2013). *O Planejamento Escolar - José Carlos Libâneo*. 1–5. <http://www.aacep.com.br/artigo/o-planejamento-escolar--jose-carlos-libaneo.html>.

Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.

Martins, J., Gomes, L., Carreiro da Costa, F., & Araújo, F. (2017). Técnicas de ensino para uma Educação Física de qualidade. *Educação Física Escolar Referenciais Para o Ensino de Qualidade*, February 2018, 53–86. www.casaef.org.br.

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. In G. Tani, J. Bento, R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais do Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 73– 122). FADEUP.

Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48(6), 469–492.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on Teaching Games for Understanding. In L. L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice* (pp. 183-197). Champaign, IL: Human Kinetics.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3.^a ed.). Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). Instructional models for physical education. In *Instructional models for physical education*.

- Monteiro, V., Peixoto, F., Mata, L., & do Desenvolvimento, C. (2008). Construção e adaptação de uma escala de clima de sala de aula. In Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: APPORT.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen: eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. (*No Title*).
- Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Nobre, P. R. B. (2021). Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), Profissão professor (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2022). Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura. *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*, 22–30.
- Onofre, M., & da Costa, F. C. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (9), 15-26.
- Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Proença, J. (1982). A observação e intervenção do docente. *Ludens*, 7(1), 33-40.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P.
- Quina, J. do N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. A organização do processo de ensino em Educação Física.
- Resende, A. R., Macedo, E., & Queirós, P. (2018). "Ética e Formação de Professores de Educação Física: Reflexões e Perspectivas." *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 32(2), 123-138.
- Resende, R., Sá, P., Barbosa, A., & Gomes, A. R. (2017). Exercício profissional do treinador desportivo: Do conhecimento a uma competência eficaz. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 3(1), 42–58.

Rhea, D. J., Mathes, S. A., & Hardin, K. (1997). Video recall for analysis of performance by collegiate female tennis players. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 1354.

Ribeiro-Silva, E. M. F., Valenzuela Contreras, L. M., & Pacheco Mendes, N. S. (2020). O Contributo Da Educação Física Para a Formação De Indivíduos Fisicamente Cultos: Uma Perspetiva Portuguesa. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 26, e26047. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94574>

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto* (Edições FM).

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A.

Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research and Teaching: Concepts; Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3.^a ed.). Nova Iorque: Macmillian Publishing Company.

Rovegno, I. (1992). Learning a new curricular approach: mechanisms of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 253-264.

Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sáenz-López, P. (2011). Describing problems experienced by spanish novice physical education teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 4(1), 1– 9.

Sarmiento, P. (1991). Observação na formação. *Revista Horizonte*, VII, 41, 167-174.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.

Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Shape. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Society of Health and Physical Educators.

Siedentop, D. (1998). Sport education: Quality PE through positive sport experience. *Human Kinetics*.

- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. Van Der. (2019). Complete Guide to Sport Education (3rd ed.). Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). Complete Guide to Sport Education (2ª ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Silva, N. M. d., & Aragão, R. F. (2012). A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. *Geosaberes*, 3(6), 50-59.
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. F., & Graça, A. B. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7).
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: A Necessidade de um Quadro Conceptual. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I*.
- Simões, M. A. (2008). Início da carreira docente: Desafios e dificuldades. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Alberta, Lisboa.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e a formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária (pp. 1159-1170). AIDU - Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Poio, Pontevedra, Espanha.
- Teoldo, I.; Greco, P.J.; Mesquita, I.; Graça, A.; Garganta, J. O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, p. 69-77, 2010.
- Thorpe, R.; Bunker, D. A Changing focus in games teaching. In Almond, L. (Ed.). *The place of physical education in schools*. London, 1989. p. 42-71. Kogan.
- Thorpe, R.; Bunker, D.; Almond, L. A Change in focus for the teaching of games. In M. PIÉRON; G. GRAHAM (Eds.), *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress, 1984*. (v. 6, p. 163-169). Champaign; IL: Human Kinetics.

- Van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588, 2017. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Comunicação apresentada no II Congresso Mundial Basco. In A. Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Bilbao: Narcea, pp. 39-68.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa Editores.
- Vieira, F. (2014). Quando os professores investigam a pedagogia, em busca de uma educação democrática. Mangualde: Pedago.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Ascd.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA: ASCD.